

Skolan i rörelse

- Programmet ur lärares perspektiv

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Allmän och vuxenpedagogik
Pro gradu-avhandling 30 sp
Vuxenpedagogik
Maj 2020
Linnea Lindgård

Handledare: Gunilla Holm



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare – Author Linnea Lindgård		
Työn nimi - Arbetets titel – Title Skolan i rörelse – programmet ur lärares perspektiv		
Oppiaine - Ämne - Subject Allmän- och vuxenpedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Gunilla Holm	Aika - Datum - Month and year Maj 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 72 s. + 2 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Skolan i rörelse är ett program som strävar efter att skapa en trivsammare och mera aktiv skoldag för barn. Programmet hade sitt pilotskede år 2010 och 2018 hade programmet expanderat till 90 procent av alla skolor i Finland. I implementeringsprocesser inom utbildningsreformer har lärare en nyckelroll vilket är motiveringen för denna studie. Syftet för studien är att ta reda på hur lärare upplever att programmet Skolan i rörelse inverkar på deras arbete och fungerar. Dessutom söker studien efter att kartlägga vilka faktorer som lärare upplever att har främjat respektive försvagat implementeringen av programmet. På basen av Skolan i rörelse programmets egen utvärdering, där lärare själva fyller i hur verksamheten ser ut i deras skola, kunde man se motsägelsefulla och oroväckande resultat bland svenskspråkiga lärare i Helsingfors. Samtidigt som majoriteten upplevde att de inte har eller erbjuds tillräckligt med kompetens för att genomföra programmet, ansåg de flesta att de ändå till en viss mån förverkligade programmet. Denna studie utgår från teorier om utbildningsreformer. Frågor om vilka faktorer som är de mest avgörande och från vilket håll reformen ska styras har länge debatterats. Implementeringsmetoder, lärares roller i implementeringsprocesser, kollegialt samarbete och rektorers roll har visat sig vara nyckelfaktorer i genomförande av reformer.</p> <p>Studien har en kvalitativ ansats och materialinsamlingen sker med hjälp av semistrukturerade intervjuer. I studien deltog åtta personer, sju stycken lågstadielärare och en rektor från fem olika lågstadieskolor i Helsingfors. Materialet analyseras med hjälp av tema-analys och kopplas till tidigare forskning om utbildningsreformer.</p> <p>Resultaten visade att lärarna upplevde att reformen har haft en positiv inverkan på deras arbete men att programmet delvis skapar merarbete. Enligt resultaten fungerar reformen i skolor där rektorns ledarskap och det kollegiala samarbetet fungerar och det finns en upplevelse av kompetens bland lärarna. Till skillnad från detta fungerar reformen inte lika väl i skolor där det kollegiala samarbetet inte fungerar och strukturer för verksamheten inte skapats. Känslan av brist på kunskap var inte avgörande ifall ledarskapet fungerade och kollegiets attityd till reformen var positiv. Med andra ord bekräftade denna studie tidigare reformforskning; reformer är komplexa fenomen och berör många parter som är beroende av varandra.</p>		
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Skolan i rörelse, utbildningsreform, implementering, lärare		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Linnea Lindgård		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Finnish Schools on the Move – from teachers' point of view		
Oppiaine - Ämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Gunilla Holm	Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 72 pp. + 2 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Finnish Schools on the Move</i> is a program with the goal to establish a more physically active school environment for children in the Finnish comprehensive schools. The program was initially piloted in 2010 and by 2018 the program had been expanded to reach 90 per cent of all schools in Finland. The teachers play a key role in the process of implementing school reforms, which is the motivation for this study. The aim of the study is to investigate how primary school teachers experience the program, how it affects their work and their opinion on the effectiveness of the program. Furthermore, this study aims to uncover which details of the implementation that are advantageous and disadvantageous for the success of the program, from the teacher's perspective. Based on the results of the program's own assessment on the program the majority of Swedish-speaking primary school teachers in Helsinki experienced a lack of competence or the opportunity to develop the competence needed to complete the requirements of the program. This study uses educational reform theories as a framework. The methods of implementation, the roles of the concerned parties carrying out the implementation, teachers and principals, and collegiality have in prior research been shown to be key factors in carrying out educational reforms.</p> <p>This study has a qualitative approach and the data-gathering is being done by semi-structured interviews. The study had eight participants, with seven primary school teachers and one principal from five different primary schools in Helsinki. The material will be analyzed through thematic analysis and compared to earlier research.</p> <p>The results showed that the program has had a positive impact on the teachers work, but that the program caused additional work for some teachers. According to the results, the program was successful in schools where the principal's leadership, collegial support and a perception of competence among the teachers was present. Unlike this, the program did not work as well in schools where is a lack of collegial support and supporting structures needed for the implementation of the program. The perceived lack of competence was in other words not a crucial factor if the leadership was functional and the colleague's attitude towards the program was positive.</p>		
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Finnish Schools on the Move, educational reform, implementation, teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Innehåll

1	INLEDNING	7
2	BAKGRUND.....	9
2.1	Skolan i rörelse	9
2.1.1	Programmets mål och strategi	10
2.1.2	Skolan i rörelse i Helsingfors.....	11
2.2	VARFÖR SKOLAN I RÖRELSE?	15
2.2.1	LIITU rapporten – om barns och ungas motionsbeteende	16
3	TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....	18
3.1	Reformer och deras implementeringsmetoder.....	18
3.1.1	Utbildningsreformer i Finland	20
3.2	Läraren och reformer	21
3.2.1	Lärares professionella utveckling, identitet och agentskap	21
3.2.2	Meningsskapande	23
3.2.3	Kollegialt samarbete.....	24
3.3	Rektorns ledarskap under reformer	25
4	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR	27
5	GENOMFÖRANDE	28
5.1	Forskningsstrategi.....	28
5.2	Fenomenografi som forskningsansats	28
5.3	Urval och informanter.....	28
5.4	Materialinsamlingsmetoder	30
5.4.1	Tema 1 – Lärarens personliga attityder, tankar och värderingar angående reformen	31
5.4.2	Tema 2 – Lärarens tankar om rektorns roll och ledarskap.....	31
5.4.3	Tema 3 – Allmänna frågor om reformen och hur den anses fungera 31	
5.4.4	Temahelheternas koppling till forskningsfrågorna	31
5.5	Tema–analys.....	32
5.5.1	Analysprocessen	33
5.6	Etiska aspekter.....	34
6	FORSKNINGSRESULTAT	37
6.1	Hur upplever lärare att Skolan i rörelse har inverkat på deras arbete?	37
6.1.1	Lärarens professionella utveckling och skifte i tankesätt	37

6.1.2	Merarbete	38
6.1.3	Utveckling av nya lärmiljöer.....	39
6.2	Vilka faktorer upplever lärare att har främjat implementeringen av programmet i deras skola?	41
6.2.1	Kollegiets positiva attityder och kollegialt stöd	41
6.2.2	Lärarens egna attityder och värderingar	42
6.2.3	Lärarens kompetens.....	44
6.2.4	Rektorns stödande roll	45
6.2.5	Kommunens stöd	47
6.3	Vilka faktorer upplever lärare att har försvagat implementeringen av programmet i deras skola?	48
6.3.1	Lärarens kompetenser och känsla av möjlighet till utveckling av dem	48
6.3.2	Stort eget ansvar och merarbete.....	50
6.3.3	Kollegiets negativa attityder och brist på samarbete.....	52
6.3.4	Strukturer i skolan	53
6.4	Hur upplever lärare att Skolan i rörelse fungerar?	54
7	SAMMANFATTNING OCH TOLKNING AV RESULTATEN	56
7.1.1	Forskningsfråga 1 – Hur upplever lärare att Skolan i rörelse har inverkat på deras arbete?.....	56
7.1.2	Forskningsfråga 2 – Vilka faktorer upplever lärare att antingen främjat eller försvagat genomförande av reformen i deras skola?	57
7.1.3	Forskningsfråga 3 – Hur upplever lärare att Skolan i rörelse fungerar? 61	
8	TILLFÖRLITLIGHET	63
9	DISKUSSION.....	64
	KÄLLOR.....	67
	BILAGOR.....	73

FIGURER

Figur 1. Analys av kvalitativa data.	33
---	----

1 Inledning

År 2015 blev programmet *Skolan i rörelse* ett av den finländska regeringens spetsprojekt. (Liikkuva koulu, 2016a). Projektet var en del av kompetens och utvecklingsområdet i statsminister Juha Sipiläs regeringsprogram. Programmets mål var och är att skapa en aktivare och mera trivsam miljö för skolans elever. Regeringens mål var att få programmet att expandera nationellt och beröra alla barn och unga i grundskoleålder och är för tillfället ett pågående program i majoriteten av de finländska skolorna. (Liikkuva koulu, 2016b)

Programmet *Skolan i rörelse* uppmanar de deltagande skolorna att årligen fylla i en utvärdering om hur programmet upplevs fungera. Resultaten finns tillgängliga på programmets hemsidor och utvärderingen kallas för "Bedömning av nuläget". Utvärderingen är uppdelad i olika sektioner berörande *Skolan i rörelse*s verksamhet. Sektionerna "Lärares delaktighet, kompetens och arbetshälsa" och "Lektioner, undervisningspraxis och lärmiljöer" visade sig ha punkter med oroväckande resultat bland svenskspråkiga lärare i Helsingfors. Här syntes det att utbildning och kompetens bland lärare, som anses vara nödvändigt för att kunna arbeta enligt den nya reformers krav, var bristfälliga (Liikkuva koulu, 2016c).

Enligt "Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen Suomessa" (LIITU) rapporten från år 2018 når endast en tredjedel av barn och unga i Finland motionsrekommendationerna. LIITU-rapporten berör barn och unga i åldern 7–19 år. Antalet barn som rör på sig för lite hade hållits lika som år 2016. Dessutom visade resultaten att barns och ungas mängd motion minskar i samma takt som åldern ökar. (Kokko & Martin, 2019)

Lärares upplevelse av för lite kompetens inom programmet *Skolan i rörelse* i kombination med ett nationellt växande problem angående barns och ungas motionsbeteende är motiveringen till denna studie. Fastän det främst är barns och ungas välmående och motionsbeteende som iakttas i *Skolan i rörelse* är det ändå av yttersta vikt att lärarna som ska genomföra programmet upplever att programmet fungerar och att de har de rätta redskapen för att kunna förverkliga programmet.

Tidigare forskning inom utbildningsreformer visar hur komplexa reformer och förnyelser inom utbildningsvärlden är och hur mycket det är att ta i betraktande för att en reform ska kunna genomföras på ett sätt så att reformens mål uppfylls (e.g., Fullan, 2016;

Ramberg, 2014). Den klassiska paradoxen inom utbildningsreformer är att undervisningspraxis sällan förändras fastän det skett ett försök till förändring. Det som främst lyfts fram i tidigare forskning är vikten av val av implementeringsprocesser, ledarskap och lärares egen professionella utveckling under reformen. Finns det brister i någon av dessa kan implementeringen bli bristfällig och resultaten ohållbara.

I denna studie intresserar jag mig för hur reformen Skolan i rörelse upplevs bland lågstadielärare. Jag är intresserad över vilka faktorer lärarna upplever att antingen främjat eller försvagat implementeringen av Skolan i rörelse. Ytterligare vill jag ta reda på om lärare upplever att Skolan i rörelse fungerar eller inte och orsakerna till det. Jag anser att man genom att förstå sig på hur lärare upplever att reformen implementerats och fungerar kan öppna upp områden där det ännu finns utvecklingsbehov. Detta kan möjligtvis ge insyn i hur man i fortsättningen kan stöda och leda programmet.

Denna studie har fokus på svenskspråkiga lågstadielärare i Helsingfors. Valet av det skolstadiet motiveras med att skolstadiet som längst tid varit med i Skolan i rörelse är lågstadiet, vilket betyder att det finns mest erfarenhet av programmet bland lågstadielärare.

Forskningen har en kvalitativ ansats. Materialinsamlingen kommer att ske med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna är uppbyggda enligt tema-områden som berör ämnen som är relevanta enligt reformforskning under en utbildningsreform.

2 Bakgrund

I detta kapitel kommer programmet Skolan i rörelse att presenteras. Först beskrivs programmets mål och utvecklingshistoria. Därefter presenteras några studier om hurudan inverkan fysisk aktivitet har på barn i inlärningskontext, hur barns och ungas motionsbeteende i Finland ser ut och varför programmet är viktigt.

2.1 Skolan i rörelse

Skolan i rörelse genomförs genom ett extensivt samarbete mellan den offentliga och den tredje sektorn. Alla centrala förvaltningar deltar d.v.s. idrott och motion, undervisning, ungdomsverksamhet, social- och hälsovård samt miljö och kommunikation (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å). Skolan i rörelse hade sitt pilotskede mellan åren 2010 och 2012. I början av pilotskedet deltog 45 st. skolor från 21 olika kommuner i programmet. Målet med pilotskedet var att samla in grundläggande information om elevers fysiska aktivitet och därpå följa med hur fysisk aktivitet i olika former förändrades under denna tidsperiod. Varje skola fick friheten att själv utveckla sin verksamhet för att minska på stillasittandet och öka på motionen under skoldagen. (Liikkuva koulu, 2016a)

Mellan åren 2012 och 2015 expanderade programmet till 815 st. skolor, i 171 kommuner. Under denna period beviljade Utbildnings- och kulturministeriet finansiering åt 17 st. skolkommuner, i syfte att utveckla Skolan i rörelse i det nationella planet. De kommuner som programmet prövades i följdes med i tre år för att sedan utvärderas i utvecklingssyfte. (Liikkuva koulu, 2016a)

Skolan i rörelse var ett av Finlands regerings spetsprojekt år 2015. På hösten 2017 hade verksamheten expanderat till över 2000 finska skolor (Liikkuva koulu, 2016a) och 21 miljoner euro reserverats för åtgärderna under denna period (2016–2018) (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å).

I en rapport om hur spetsprojektet har lyckats med att uppnå riksomfattande omfattning, anses programmet lyckats väl. I slutet av 2018 deltog 289 finländska kommuner och 2139 grundskolor i programmet. Detta utgör 93 procent av alla kommuner och 90 procent av alla grundskolor i Finland. (Aira, Turpeinen & Laine, 2019)

2.1.1 Programmets mål och strategi

Skolan i rörelses mål hittas på programmets webbsida och presenteras som följande:

- aktivare och trivsammare skoldagar – en välmående elev
- mer fysisk aktivitet – mindre sittande
- främjande av inläring
- elevernas delaktighet

(Liikkuva koulu, 2016b)

Enligt programmet är implementeringsstrategin grundad på en nerifrån och upp – ideologi. Programmet förser skolorna med riktlinjer: en aktivare och trivsammare skoldag och mera rörelse i skoldagen. Därefter får skolorna självständigt planera och genomföra verksamheten på sitt eget sätt (Aira et al., 2019). Programmet uppmanar skolorna att utveckla och förverkliga verksamheten tillsammans med eleverna (Liikkuva koulu, 2016b).

Då skolan anmäler sig med i programmet, erbjuds de hjälp via det omfattande Skolan i rörelse – stödnätverket. Till detta hör bl.a.:

- färdiga materialpaket
- konkreta idéer för skoldagen
- verktyg för att planera och värdera verksamheten
- gemensamma möten
- information om utbildningar och aktörer som stödjer skolan, allt samlat på en och samma plats

(Liikkuva koulu, 2016b)

Programmet uppmuntrar skolorna att välja en eller flera personer som ansvarar för verksamheten. Till ansvaret hör att dela idéer och planera skolans åtgärder. För att öka på personalens delaktighet, engagemang och skapande av en stark gemensam verksamhetskultur måste personalen tillsammans diskutera metoder och mål samt skriva ner dessa. Programmet poängterar att det finns risker med att låta ansvaret ligga på enskilda lärare. Verksamheten är då till en för stor grad beroende av den enskilda lärarens ork och kunskap och verksamhetskulturen riskerar att försvinna ifall denna person

byter arbetsplats. Programmet uppmuntrar därför skolorna att inom personalen fördela uppgifter och ansvar kring verksamheten. (Ahtonen et al., u.å)

Programmets tankevärld och verksamhetskultur har enligt Aira et al. (2019) ingått i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) som togs i bruk år 2016. Detta för att stöda permanenta förändringar i skolans verksamhetskultur. I kommunernas lokala läroplaner har också Skolan i rörelse börjat synas. För att förbereda blivande klass – och ämneslärarstuderande har programmet arrangerat Skolan i rörelse – utbildningsdagar sedan 2014 inom lärarutbildningen. Från att ha varit ett småskaligt projekt har utbildningsdagarna vuxit till att beröra majoriteten av lärarutbildningsanstalterna. Dessutom genomfördes det en pilotutbildning år 2017 med mål att utveckla innehåll som ska ingå i universitetens studiehelheter. (Aira et al., 2019)

2.1.2 Skolan i rörelse i Helsingfors

Enligt Skolan i rörelse är kommunernas samarbete med skolorna den viktigaste faktorn för att programmet ska fungera. Kommunerna har det huvudsakliga ansvaret att koordinera och stöda Skolan i rörelse – verksamheten. Eftersom alla kommuner har olika inomhus – och utomhusmiljöer, ser verksamheten olika ut i olika skolor. Under programmet spetsprojekt ansökte kommunerna om statsunderstöd från sitt regionförvaltningsverk för verksamheten. För att bli beviljad finansiering måste kommunerna betala en egenfinansieringsandel som bestod av hälften av summan. Hur självfinansieringen användes har sett olika ut i olika kommuner. (Aira et al., 2019)

Skolan i rörelse har utvecklat ett eget verktyg för att skapa en uppfattning om hur implementeringen av programmet lyckats och för att kunna följa med skolornas verksamhet och utveckling. Verkttyget kallas för "Bedömning av nuläget" och hittas på Skolan i rörelses webbsidor. Verkttyget i fråga har använts sedan år 2014 och syftet är att kunna bidra med information åt skolorna, kommunerna och staten i utvecklingssyfte. Under hösten 2017 hade verkttyget utnyttjats i över 1800 st. skolor (Liikkuva koulu, 2016a). Resultaten går att hitta i den virtuella databasen Virveli, som också hittas på Skolan i rörelses webbsidor. (Liikkuva koulu, 2016c)

För att skapa en övergripande uppfattning om Skolan i rörelse i Helsingfors, använde jag mig av resultat från "Bedömning av nuläget". Jag valde att specifikt se svaren från lärare som arbetar i svenskspråkiga skolor i Helsingfors. Dessa kan endast ge en grov

uppfattning om hur lärare inom ett område har evaluerat situationen. Den svenska databasen var naturligtvis mindre än den finskspråkiga, vilket gjorde det svårt att iaktta programmets utveckling längs med åren på samma sätt som i de finskspråkiga resultaten. Flest svar hade kommit under läsåret 2018 – 2019 och den totala svarsmängden var 110 svar, varav 61 av dem var från lågstadielärare.

Resultaten presenteras i cirkeldiagram på en skala från 0 = stämmer inte alls, till 4 = stämmer helt. Skalan definieras inte utförligare än så, vilket gör det osmidigt att redogöra resultaten i textformat. Jag uppmanar läsaren att se resultaten som riktgivande eftersom procenten är avrundad till närmaste heltal. De exakta resultaten hittas på Skolan i rörelses webbsida under rubriken "Bedömning av nuläget".

I redogörelsen av dessa resultat skriver jag om siffrorna till antingen positiva eller negativa svar. Till de s.k. positiva svaren räknar jag nummer 3 och 4, eftersom nummer 4 stod för "stämmer helt". Nummer 3 och 4 är de gröna färgerna i cirkeldiagrammen. Till de negativa räknar jag nummer 0 och 1, eftersom 0 stod för "stämmer inte alls". Nummer 0 och 1 är de röda färgerna i cirkeldiagrammen. Nummer 2 i resultaten kan jag bara anta att står för en åsikt mellan dessa och är den gula färgen i cirkeldiagrammen.

Det som intresserade mig mest var området "Personalens delaktighet, kompetens och arbetshälsa" samt "Lektioner, undervisningspraxis och lärmiljöer" eftersom dessa har direkt koppling till lärarens arbete och därför koppling till denna studie.

Personalens delaktighet, kompetens och arbetshälsa

Rektorns roll verkade fungera väl i majoriteten av skolorna i Helsingfors (se Bild 1). I påståendet "Rektorn har förbundit sig till verksamhet kring Skolan i rörelse" hade 67% gett ett positivt svar. Endast 10% hade svarat negativt.

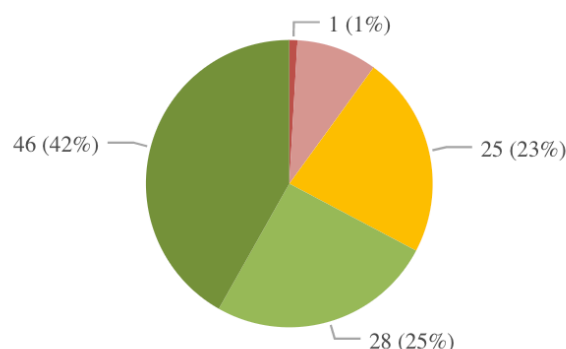


Bild 1. Rektorn har förbundit sig till verksamhet kring Skolan i rörelse.

I påståendet "Lärare deltar i motionsbetonade kompletterande utbildningar eller utbildningar som stöder funktionell inlärning" var det 51% som hade svarat negativt. Endast 15% hade svarat positivt på påståendet (se Bild 2).

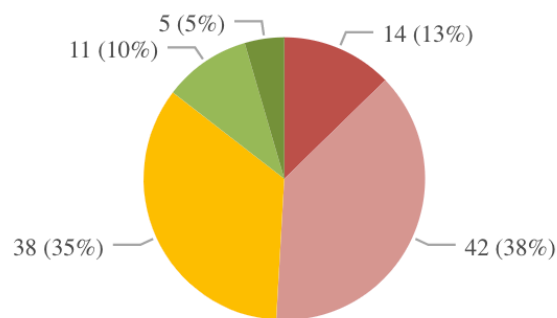


Bild 2. Lärare deltar i motionsbetonade kompletterande utbildningar eller utbildningar som stöder funktionell inlärning.

Påståendet "För personalen ordnas gemensam motionsbetonad kompletterande utbildning" gav ännu dystrare resultat. Hela 75% hade svarat negativt och endast 10% positivt (se Bild 3).

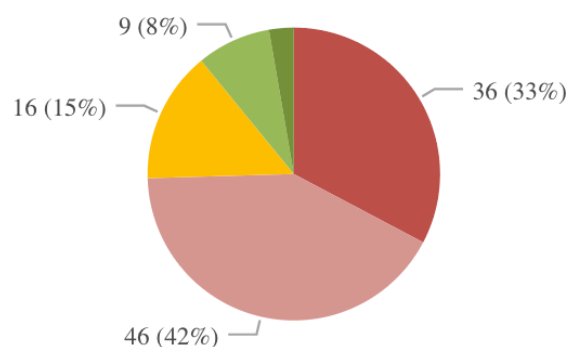


Bild 3. För personalen ordnas gemensam motionsbetonad kompletterande utbildning.

Trots detta hade 47% svarat positivt på påståendet "Personalen uppmuntrar med egna exempel eleverna till fysisk aktivitet" (se Bild 4) och 47% positivt på påståendet "Personalen förverkligar skolans aktiva verksamhetskultur tillsammans med eleverna" (se Bild 5).

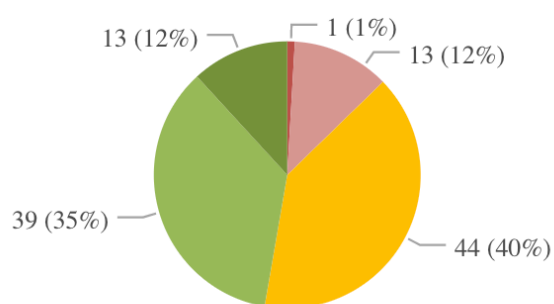


Bild 5. Personalen uppmuntrar med egna exempel eleverna till fysisk aktivitet.

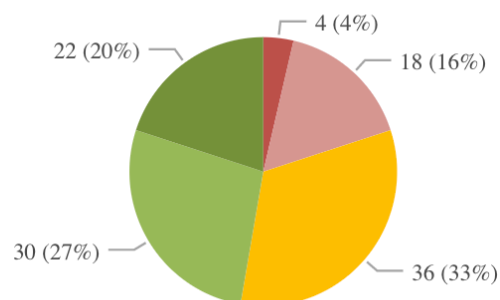


Bild 4. Personalen förverkligar skolans aktiva verksamhetskultur tillsammans med eleverna.

Lektioner, undervisningspraxis och lärmiljöer

I påståendet "Man har kommit överens om undervisningspraxis med hjälp av vilka man kan skapa avbrott i långa perioder av sittande på lektionerna" hade hälften (50%) svarat negativt och endast 20% positivt (se Bild 6). Trots detta hade ändå hela 56% svarat positivt på påståendet "Funktionella metoder utnyttjas i undervisningen i olika ämnen" (se Bild 7).

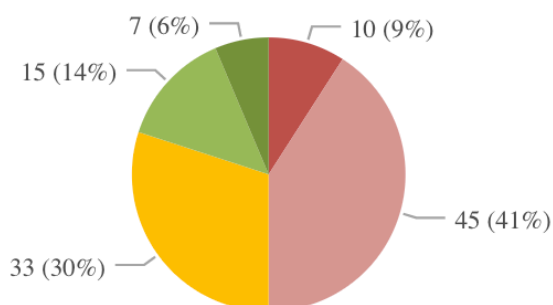


Bild 6. Man har kommit överens om undervisningspraxis med hjälp av vilka man kan skapa avbrott i långa perioder av sittande på lektionerna.

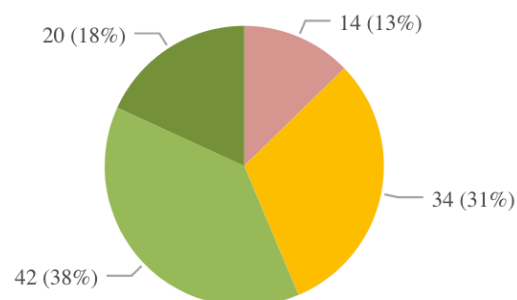


Bild 7. Funktionella metoder utnyttjas i undervisningen i olika ämnen.

Också påståendet "Skolans undervisningsutrymmen har omarbetats så att de bidrar till aktivitet på lektionerna" hade relativt dystra svar. Hela 50% hade svarat negativt och endast 23% positivt (se Bild 8).

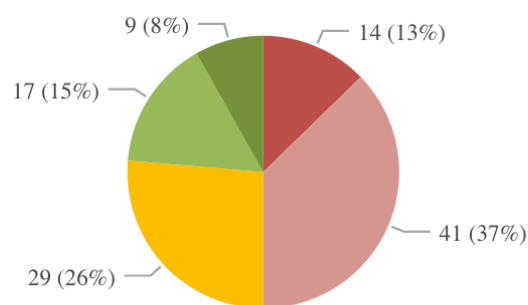


Bild 8. Skolans undervisningsutrymmen har omarbetats så att de bidrar till aktivitet på lektionerna.

Skolans gård och närmiljö hade dock utnyttjats väl enligt resultaten. Hela 80% av svaren var positiva i påståendet "Skolans gård och närmiljö utnyttjas som stöd för undervisningen" (se Bild 9).

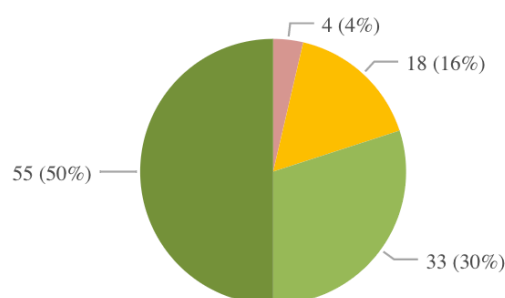


Bild 9. Skolan gård och närmiljö utnyttjas som stöd för undervisningen.

På basen av dessa resultat anser jag att man ser att programmet i viss mån syns i de svenskspråkiga skolorna i Helsingfors, men till en varierande grad. Lärarnas uppfattning om brist på utbildning men trots det användning av funktionella inlärningsmetoder antyder ett stort eget initiativ bland lärare. Eftersom häften inte upplevde att det fanns en gemensam linje i undervisningspraxis för att bryta stillasittande, men ungefär lika stor procent svarade att funktionella metoder används, kan man bara anta att det då till stor mån hänger på lärarens eget initiativ, eller finns en stor variation skolorna emellan.

2.2 Varför Skolan i rörelse?

Från ett utbildningsperspektiv är det relevant att ta i betraktande barns och ungas fysiska aktivitet. Det finns mycket forskning angående barns fysiska aktivitet och deras välmående. Fysisk aktivitet är inte endast nödvändigt för att uppehålla en god livskvalitet utan främjar också inläring. Här nämner jag kort varför Skolan i rörelse är viktigt

med tanke på barns och ungas välmående. Forskningen som nämns är till stor del forskning som Skolan i rörelse själv använder som motivering för sitt program (Syväoja, 2015).

Fysisk aktivitet har visat sig ha en direkt koppling till akademisk framgång. Fysiskt aktiva femte och sjätte klassister visade sig få bättre vitsord än elever som inte var fysiskt aktiva (Syväoja, Kantomaa, Ahonen, Hakonen, & Kankaanpää, 2013). Barns motoriska färdigheter har också en inverkan på senare akademiska prestationer. Motoriska problem kan indikera kommande problem i skolframgång som ungdom. Motoriska färdigheter testade på 8-åringar kunde förutspå fysisk aktivitet och skolframgång som 16-åringar. De som varit fysiskt aktiva som yngre hade bättre skolframgång än barn som inte varit det (Kantomaa et al., 2013). Uppmärksamhet är också något som undersökts i koppling till fysisk aktivitet. Enligt Syväoja, Tammelin, Ahonen, Kankaanpää, & Kantomaa (2014) främjar fysisk aktivitet uppmärksamhetsprocesser. Barn som var mera fysiskt aktiva klarade sig bättre i noggrannhetstester än barn som inte var det. Också arbetsminnet har bevisats förbättras via fysisk aktivitet. I en studie där barns aerobiska kondition ökades under en period på nio månader syntes märkbar förbättring i uppgifter som krävde kontroll och användning av arbetsminnet (Kamijo et al., 2011). Detta gällde barn i förpubertala åldern och inga likadana utvecklingar skedde i kontrollgruppen som inte hade samma mängd fysisk aktivitet. Utvecklingen var större där minnesövningarna var mera utmanande. Hsieh et al. (2018) stöder denna teori. Barn som engagerar sig i större mängd fysisk aktivitet presterar bättre i uppgifter som kräver arbetsminne, i form av högre svarsnoggrannhet och snabbare svar. Enligt Hsieh et al. är detta relevant och viktigt att ta i betraktande med tanke på hur stor inverkan det har på akademisk prestation och på den allmänna förekomsten av för lite fysisk aktivitet bland barn.

2.2.1 LIITU rapporten – om barns och ungas motionsbeteende

Eftersom Skolan i rörelse strävar efter att främja barns och ungas motionsbeteende presenterar jag kort en studie som följer med detta i Finland.

UKK- institutet arbetar med att främja kunnande om hälsomotion i Finland. Tillsammans med Jyväskyläs universitets Hälsofrämjande forskningscenter hade de som mål att samla in data berörande barns och ungas motionsbeteende i hela Finland. Forskningen heter "Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU) och tog sin start år 2014. De undersökte 7–19-åringar och förutom att skapa en övergripande uppfattning om barns och ungas motionsbeteende undersökte de också attityder kopplade

till motion, värderingar och erfarenheter genom elektroniskt formulär och motionsmätare. LIITU – undersökningen finansierades av Undervisnings – och kulturministeriet och resultaten publicerades med två års mellanrum, år 2014, 2016 och 2018. Under våren 2020 är målet att expandera forskningen till andra stadiet, både i gymnasier och yrkesskolor. (UKK – instituutti, 2019)

LIITU – rapporten gjord år 2018 visade med hjälp av rörlighetsmätare att endast en tredjedel av barn och unga i Finland uppnår motionsrekommendationerna. Mängden barn som rör på sig för litet hade hållits lika som år 2016. Resultaten visade att barns och ungas mängd motion minskar i samma takt som åldern ökar. I samma takt ökar stillasittande med åldern. Det blir också mycket skärmtid för barn och unga och endast 5% hade lägre skärmtid än rekommendationerna. Enligt rörlighetmätarna spenderar barn och unga över hälften av sin vakna tid antingen sittandes eller liggandes. Lätt motion under den vakna tiden utfördes av en dryg fjärdedel, medan tung fysisk motion utfördes av endast en tiondel. Vart sjätte barn rör på sig lite (0 – 2 dagar i veckan), vilket är samma resultat som år 2016. Både rapporterna 2016 och 2018 tyder på att de yngre eleverna rör på sig mera än de äldre. (Kokko & Martin, 2019)

3 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenterar jag tidigare forskning som är relevant för denna studie. Denna studie utgår ifrån reformteori, som ofta försöker svara på frågor om hur implementering av reformer sker effektivast och vilka faktorer som inverkar på implementeringsprocessen.

Forskning kring utbildningsreformer i större omfattning handlar ofta om implementering av nya läroplaner eller förbättringsåtgärder för att påverka elevers skolprestationer. Skolan i rörelse ett program som strävar efter att implementeras i hela Finland och som redan till en stor del inverkar på majoriteten av de finländska skolornas vardag. Eftersom programmets mål kräver en förändring i skolkulturen och arbetspraxis anser jag att reformteorier är lämpliga för denna studie.

Eftersom denna studie fokuserar på lärares uppfattningar och erfarenheter kring reformen har jag valt att plocka fram tidigare forskning som främst berör lärare. Kort nämns också andra inverkanse faktorer, som implementeringsmetoder och ledarskap. Först kommer jag att presentera olika implementeringsmetoder, sedan lärares roll under reformer och sist rektorns roll i implementeringsprocessen.

3.1 Reformer och deras implementeringsmetoder

Utbildningsreformer beskrivs som lärares nuvarande verklighet och som ett svar på den yttre världens press att konstant förnyas (Priestley, 2011). Det paradoxala med reformer är att skolpraxis ofta hålls oförändrat fastän det pågår eller skett ett försök till förändring. Oavsett om det handlar om implementering av läroplaner eller praxis, misslyckas ofta programmen att ta sig ända fram till klassrummen (Ramberg, 2014).

Fastän utbildningsreformer är mångfacetterade fenomen finns det ändå ett visst mönster i forskning om dessa. Ahtiainen (2017) identifierar och delar upp forskningsområdena i följande kategorier, reformernas ledning i fråga om centralisering respektive decentralisering, utbildningssystemets olika nivåer och insatser, skolsamhällets alla berörda individer som rektorer, lärare, elever och föräldrar samt kvalificering, lärandemetoder och tendens till professionell förändring.

Det har funnits varierande åsikter om hur man på bästa sätt leder och implementerar reformer. Som Ahtiainen (2017) nämnde, är frågan om centralisering eller decentralisering ofta närvarande inom reformforskning. Från ett allmänt perspektiv har uppifrån och ner implementeringsmetoder länge varit aktuella inom utbildningsreformer (Ramberg, 2014). Uppifrån och ner metoder syftar på insatser som initieras och verkställs av dem som inom organisationen besitter auktoritet och formell makt (Kezar, 2012). I dessa modeller ser man på lärare som passiva mottagare av påtvingade förändringar på skolan. Med andra ord är läraren själv ansvarig för att implementera förändringsinitiativ som givits uppifrån i hierarkin. Forskning som utgår från detta perspektiv har ofta fokus på lärares villighet att ändra sitt beteende, attityder och övertygelser. I dessa modeller ser man på förändringsprocessen som definierad och styrd av någon annan än lärarna, t.ex. beslutsfattare eller administratörer, fastän lärarna egentligen är de som ska utföra själva förändringen. (Lukacs & Galluzzo, 2014)

Det finns begränsat bevis på att uppifrån och ner metoden fungerar. Trots det har den använts mycket inom utbildningsreformer, speciellt inom läroplansreformer (e.g., Borman, Hewes, Overman & Brown, 2003; Desimone, 2002). Fördelar med metoden är att den t.ex. inkluderar möjligheter för att justera administrativa aktiviteter och fördela resurser och strukturer enligt reformernas mål på en nationell nivå. (Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2016)

Nerifrån och upp metoder har diskuterats som ett alternativ till uppifrån och ner. Nerifrån och upp metoden definieras som förändringsinsatser som initieras och utförs av dem utan formell auktoritet och makt inom organisationen (Kezar, 2012). Tanken är att istället för att uppifrån försöka påtvinga reformer på skolor och lärare, försöka skapa s.k. skolbaserade initiativ, där idéerna och implementeringen sker nerifrån uppåt (Ramberg, 2014). Med andra ord skiftar rollen för lärare i detta fall, från att ha setts som mottagare av reformer ändras deras roll till att bli mera aktiva deltagare i planering av skolförbättring (Lukacs & Galluzzo, 2014). Nerifrån och upp metoden har visat sig vara effektivare än uppifrån och ner, lärares allmänna orientering mot förändringen är bättre då de ses som aktiva subjekt, eller s.k. agenter (eng. *agents*) i processen, i syfte att förnya och förbättra utbildningspraxis (Ramberg, 2014). I nerifrån och upp metoder betonas förståelsen för den lokala kontexten i skolan, vilket kan ge bättre förutsättningar för ansatser som lämpar sig för lärarens behov och professionella utveckling. Detta kan skapa hållbarare förändringar i lärares klassrumspraxis (Pietarinen et al., 2016).

Eftersom både nerifrån och upp och uppifrån och ner metoden bidrar med viktiga faktorer i en implementeringsprocess har man de två senaste årtiondena utvecklat metoder som kombinerar båda inom utbildningsreformer. Målet med denna kombination är att det centrala systemet tillhandahåller utbildningsmål och stöd men att den egentliga förändringsprocessen och metoderna för att nå de utsatta målen är i skolornas och lärarnas egna händer (Ramberg, 2014). Lukacs och Galluzzo (2014) håller med detta och påpekar att lärare måste kunna motta förändringar som styrs uppifrån men att de samtidigt kan fungera som initiativtagare för förändringar inom sin egen skolmiljö.

3.1.1 Utbildningsreformer i Finland

Med tanke på tidigare forskning angående utbildningsreformer är det viktigt att ta i betraktande att Finlands utbildningssystem skiljer sig från många andra länder i världen. Finland har aldrig gått med i den globala utbildningsreformrörelsen som baserar sig på resultatbaserad utbildning. (Sahlberg, 2011)

Finland har stor tillit till lärarna och istället för att kräva redovisningsansvar (eng. accountability.) av dem litar på man på deras expertis och kunskap och på deras personliga insats för och engagemang i sina elever. Det finns heller inte någon alternativ väg att ta för att bli lärare i Finland och endast åtta institutioner som alla är forskningsuniversitet förbereder lärare. Till skillnad från många andra länder har också läraryrket i Finland fortsatt vara attraktivt bland unga och med åren till och med blivit ännu mera attraktivt. Ansökningarna till lärarutbildningar är många varje år och gör det därför svårt att bli antagen. (Hammerness, Ahtiainen & Sahlberg, 2017).

Från ett reformperspektiv anser Sahlberg (2010) att förändringar inom utbildningsinstanser först och främst ska fokusera på att skapa tillit och gemensamt ansvar i skolsamfundet. Att skolorna tillåts utveckla sina egna sätt att förverkliga läroplaner och undervisning är ett tydligt tecken på tillit. Genom att inkludera alla deltagande parter, inklusive föräldrar och elever kan man skapa en gemensam uppfattning om var det finns utvecklingsbehov och hur man ska gå till väga i fortsättningen. Ledarskapet är också avgörande, Sahlberg poängterar att ledarskapet ska uppmuntra till samarbete lärare och skolor emellan.

Finland har sedan länge använt sig av den förespråkade kombinationen av nerifrån och upp samt uppifrån och ner metoder för att förbättra sitt skolsystem. Sahlberg (2015) beskriver det finländska sättet att leda förbättringar inom utbildning som en professionell och demokratisk väg mot förbättring som växer från grunden, styrs uppifrån samt stöder från sidorna.

3.2 Läraren och reformer

Lärarens roll i en utbildningsreform är viktig. Besluten om att implementera reformer görs ofta på en organisatorisk nivå, medan själva implementeringen av reformen görs av lärarna. För att implementeringen ska ske på hållbart sätt, måste lärarna utveckla ett nytt slags beteende som främjar reformens mål. (Bliss & Wanless, 2018)

Lärare anses vara nyckelpersoner i implementeringsprocesser vilket har resulterat i ett stort intresse för lärares professionella identitet och agentskap i denna kontext. Detta har trots allt inte alltid tagits i betraktande under själva utvecklingen av utbildningspolicy vilket i slutändan lett till varierande uppfattningar om vad läraragentskap egentligen är. En alltför enkel definition på läraragentskap räcker inte för att omfatta bredden av variationer mellan lärares beteende och agerande under utbildningsreformer. Läraragentskap måste förstås i samspel med den större kontexten den befinner sig i. (Datnow, 2012)

3.2.1 Lärares professionella utveckling, identitet och agentskap

Reformer ställer nya krav på lärares kunskaper och praxis vilket utmanar deras professionella utveckling. Eftersom lärares agentskap inverkar på hur lärare agerar under förnyelser och reformer, vare sig de är aktiva eller passiva, spelar agentskapet en viktig roll i lärares professionella utveckling (Tao & Gao, 2017). Professionell utveckling är något som är närvarande under reformer då det sätts nya krav på lärares kunskaper. Då lärare har ett starkt professionellt agentskap engagerar de sig också mera i arbetet, är öppna för mera utveckling och delande av lärande (Hökkä & Eteläpelto, 2014).

Professionell identitet

Day och Kington (2008) beskriver identitet som sättet vi förstår oss själva och bilden av oss vi representerar för andra. De lyfter fram att det finns ett oundvikligt förhållande mellan den personliga och den professionella identiteten och att det ofta finns spänning

mellan dessa två vilket påverkar lärares uppfattning om dem själva eller deras identitet. För att lyckas med implementering av reformer är det viktigt för beslutsfattare och skolledare att förstå sig på hurdana effekter förändringar kan ha på lärares professionella identiteter. Det är inte möjligt att ta i betraktande lärares personliga och privata erfarenheter som också har en inverkan på den professionella identiteten. Det som går att göra är att förutspå hur policyn kommer att inverka och utmana lärares nuvarande mål, praxis och övertygelser och ta dessa i betraktande under planeringen av reformen. (Day & Kington, 2008)

Den professionella identiteten inverkar också på hur väl lärare engagerar och förbinder sig till arbetet vilket från ett reformperspektiv är nödvändigt att ta i betraktande. Utmaningar som beslutsfattare och skolledare kan stöta på under reformer som att t.ex. rekrytera och behålla kunniga lärare i arbete, kan tacklas genom att skapa miljöer där lärare kan sammankoppla prioriteringar som har med deras personliga, professionella samt kollektiva identiteter att göra. (Day, Elliot, & Kington, 2005)

Professionellt agentskap

Professionellt agentskap bland lärare har blivit en viktig del av forskning inom utbildningsreformer då det påverkar implementering av utbildningspolicy både på institutionell och nationell nivå (Tao & Gao, 2017). Termen agentskap härstammar från åtskillnaden mellan uppdragsgivare och agent, där agenten har förmågan att agera autonomt på uppdrag av uppdragsgivaren. Inom social teori definieras agentskap som kapaciteten för autonom social handling och förmågan att självständigt fungera under bestämda restriktioner av social struktur (Calhoun, 2002).

Emirbayer och Mische (1998) utvecklar konceptet agentskap och definierar termen i tre olika tidsmässiga dimensioner; inflytande från det förflutna, orientering mot framtiden och sammankoppling till nutiden. Under konkret handling har alla dessa dimensioner ett inflytande, men till olika grad. De ser socialt engagemang eller agentskap som en process där man får information från det förflutna, orienterar sig mot framtiden och utspelar sina handlingar i nutiden. Med detta sagt anser Emirbayer och Mische att man måste se agentskap som en sammanställning av variabler och förändring av orientering inom tidsflöde, för att kunna greppa dynamiken. Detta öppnar möjligheten att se agentskap som aktörers möjlighet att skapa och formulera projekt för framtiden, genomföra dem, med oförutsedda resultat, i nutiden.

Professionellt agentskap har visat sig ha en stark positiv koppling till motivation, välmående, lycka (Welzel & Inglehart, 2010) och kreativitet (Glăveanu, 2010). Då professionellt agentskap tar sig uttryck i sin mest aktiva och positiva form kan man beskriva det som individens kreativa initiativ för utveckling av rådande arbetspraxis (Paloniemi & Collin, 2012; Vähäsantanen, Saarinen, & Eteläpelto, 2009). Dock kan professionellt agentskap ta sig uttryck på mindre positiva och framåtsträvande sätt, som att ta kritisk ställning eller motarbeta reformer som trycks på utifrån (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Hökkä och Eteläpelto (2014) belyser också hur från ett organisatoriskt perspektiv starkt individuellt agentskap bland lärare kan skapa hinder. Detta kan ske då läraren vill skydda sina egna resurser kopplade till sitt eget ämnesområde i förändringsprocesser. Det starka engagemanget i sitt eget ämnesområde i kombination med starkt professionellt agentskap kan skapa hinder i samarbete och gränsöverskridande planer, skapande av delad mening och organisatorisk utveckling. Som ett förslag på lösning anser Hökkä och Eteläpelto att man måste se professionellt lärande och utveckling som ett organisatoriskt fenomen, inte endast som en individs enskilda utveckling.

3.2.2 Meningsskapande

Implementering av en reform innebär alltid en förståelse för nya idéer i den nuvarande kontexten. För att skapa förståelse för reformer krävs ett komplext meningsskapande (eng. sense making) för alla parter som är involverade (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Lärarens meningsskapande om reformer har också en inverkan på hur väl en reform implementeras. Det spelar inte någon roll vad för reform det handlar om, lärare måste uppleva den som meningsfull och förstå sig på den för att kunna implementera den effektivt (Schmidt & Datnow, 2005).

Genuint meningsskapande kräver löst strukturerade modeller som ger utrymme för lärarnas egen utveckling av definitioner. Programmets planerare, kommuner och skollärare måste satsa på att informera lärare om reformen. Lärare måste ha redskapen för att implementera programmet i sina klassrum och förstå hur reformen skiljer sig från nuvarande praxis. Dessutom måste lärare ha ett emotionellt stöd för att våga ta risker utan att vara rädda för att de personligen ska få skulden för eventuella konsekvenser då ny praxis utövas. Utan detta stöd kan man inte förvänta sig förändring på klassrumsnivå. (Schmidt & Datnow, 2005)

3.2.3 Kollegialt samarbete

Kollegialt samarbete bland lärare har också lyfts fram inom reformforskning. Hargreaves (1993) hävdar att man under implementering av reformer, under planeringen eller identifieringen av utvecklingsmål bland lärare, måste lämna utrymme för lärare att improvisera och bli emotionellt engagerade i planering och beslutstagande. Kollegialt samarbete är främjande för lärarutvecklingen då lärare lär sig av varandra, delar idéer och utvecklar sin expertis tillsammans. Förtroendet och stödet som föds under kollegialt samarbete förbättrar beredskap för att våga utforska nytt, ta risker och fortsätta utvecklas. Kollegialt samarbete kan ses som en bro mellan lärarutveckling och skolutveckling, vilket också har en främjande effekt på implementeringsprocesser för förändringar i skolan. (Hargreaves, 1993)

Vangrieken, Dochy, Raes och Kyndt (2015) stöder Hargreaves teori. Enligt dem har kollegialt samarbete en inverkan på hela skolan d.v.s. lärare, elever och skolkulturen. Effekten av kollegialt samarbete på elever syns i förbättrad akademisk prestation och på skolan genom att hela skolan genomgår kulturella förändringar, t.ex. mer innovativ kultur och svagare maktstrukturer. Den största förändringen sker dock bland lärare och syns i deras arbetsprestationer. Det kollegiala samarbetet påverkar också lärarna på en personlig nivå, de känner sig mindre isolerade, mera motiverade och utvecklar bättre moral. Kollegialt samarbete har med tiden blivit mera ett måste i skolvärlden än ett alternativ och det för med sig risker. Ifall det kollegiala samarbetet är påtryckt från yttre krav, ofta i koppling till uppifrån och ner metoder, finns det risker att lärare utvecklar motstridiga attityder gentemot samarbetet. Då kan ett *samarbetsvilligt kollegium* förändras till ett s.k. *konstruerat kollegium*. (Vangrieken et al., 2015)

Hargreaves (1993) lyfter fram avgörande faktorer för ett samarbetsvilligt kollegium samt för ett s.k. konstruerat kollegium. Det samarbetsvilliga kollegiet består av spontanitet, frivillighet, utvecklingsorienterad inställning, oförutsägbarhet och är tid- och platsövergripande. Till skillnad är det konstruerade kollegiet administrativt reglerat, obligatoriskt, fastrotat i tid och rum samt förutsägbart.

Samarbetsvilligt kollegium

Det *spontana* beteendet uppstår främst hos lärarna själva som en social grupp. Beteendet stöds av exempelvis underlättande schemaläggning, kollegor eller rektorer som flexibelt vikarierar vid behov, eller annan administrativ eller praktisk hjälp. *Frivilligheten* handlar om att relationerna i kollegiet uppstår ur deras värderingar och tanke om att

samarbete är både roligt och produktivt, inte för att det tvingas på dem. Det samarbetsvilliga kollegiet är också *utvecklingsorienterat*, lärarna arbetar primärt för att utveckla egna initiativ eller med yttre påtryckta krav som de själva engagerar sig i. Lärarna här är individer som initierar förändringar lika mycket som de reagerar på dem. Då de måste reagera på yttre krav, gör de det selektivt, då de litar på sin professionella säkerhet och bedömningsförmåga som grupp. Samarbetet i dessa kulturer har inte alltid fastspikade *tider eller platser*. En stor del av samarbetet kan vara svårt att se, då det kan ta sig i uttryck i korta men effektiva möten. Det kan handla om att dela några ord eller blickar, tacka och berömma varandra, erbjuda hjälp, öppna sig om problem, föreslå nya idéer m.m. Den sista faktorn i ett samarbetsvilligt kollegium är *oförutsägbarhet*. Eftersom lärare i denna kultur har ett gott omdöme och kontroll över vilka områden som behöver utvecklas kan resultat från samarbeten ofta vara oklara och oförutsägbara. Därför kan skolor med samarbetsvilliga kulturer ha svårt att implementera program och system med högt centraliserade mål. (Hargreaves, 1993)

Konstruerat kollegium

Ett konstruerat kollegium är reglerat och bundet till administrativa linjer. Spontana initiativ tas inte, det *administrativa tvånget* är drivkraften för att lärare möts och samarbetar. Samarbete blir därför en *påtvingad och obligatorisk* verksamhet där man stöder och utvecklar varandra. Under reformer är lärarna i denna kontext övertalade att samarbeta för att implementera krav utifrån, som t.ex. läroplaner, utvecklingsprogram eller lärandemetoder. Kollegialt samarbete är starkt kopplat till administrativt samarbete. Konstruerade kollegium är *starkt bundna till tider och platser* och samarbetet försöks ofta säkras med rutiner eller mekanismer. Eftersom kontrollen över syfte och regleringen av tid och plats finns för att öka på förutsägbarheten av det kollegiala samarbetet, är resultaten heller sällan oväntade. Till skillnad från det samarbetsvilliga kollegiet som är spontant, oförutsägbart och svårkontrollerat är dessa kollegium behärskade och planerade av administratörer istället. (Hargreaves, 1993)

3.3 Rektorns ledarskap under reformer

Ledarskap under reformer sker från många olika håll. Tidigare togs det upp hurudana organisatoriska processer som är vanliga under reformer medan det i det här kapitlet framförs hur ledarskap i skolkontext kan se ut.

Rektorer har också en avgörande roll under reformer. De fungerar som ledare vilket betyder att deras inverkan på implementeringen är stor (Pulkkinen, Räikkönen, Pirttimaa, & Jahnukainen, 2019). Bland annat Levin och Fullan (2008) menar att resurser och fördelning av dessa är av stor vikt i implementeringen av en reform och att det därför är viktigt att redan i planeringsskede ta dessa i betraktande. Det är rektorerna som ansvarar för skolans resurser vilket sätter ansvar på dem under implementeringsprocesser (Pulkkinen et al., 2018). Utöver detta har rektorer ansvar för att skapa skolkulturer som främjar förändringen (Peterson & Deal, 1998). I Finland har rektorer ett ännu större ansvar då det kommer till implementering av reformer. Detta beror på att finländska skolor har en stor autonomi (Sahlberg, 2010) vilket i sin tur lägger mera ansvar på rektorns syn på reformen och skolans lärandepraxis (Pulkkinen et al., 2019).

När rektorer fördelar resurser i skolor borde de klara av att se reformen från ett pedagogiskt perspektiv, inte endast ett administrativt. Detta är nödvändigt för att kunna använda resurserna på ett sätt som stöder de pedagogiska målen i reformen. Det här kräver dock att rektorerna i god tid informeras och förbereds förrän reformen ska implementeras, så att de har tillräckligt med information och kunskap om de pedagogiska målen och aspekterna i reformen. (Pulkkinen et al., 2019)

Eftersom rektorerna är de som känner till sin egen skolas kontext bäst har de en stor möjlighet att inverka på hur väl reformer implementeras. Rektorerna har möjlighet att lätta på implementeringsprocessen genom att i god tid förbereda lärarna om de kommande förnyelserna, integrera lärarna i processen och förse lärarna med material som främjar implementeringen. Eftersom rektorerna känner sin egen skola och har en uppfattning om vilka begränsningar lärarna i skolan upplever, kan de använda denna information för att stöda implementeringen. Ju mera rektorn vågar använda sig av den kontextuella informationen, desto mindre motsättningar kommer hen att uppleva från lärarna. (Nguyen & Hunter, 2018)

4 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Syftet med forskningen är att undersöka hur lärare upplever att reformen *Skolan i rörelse* har inverkat på deras arbete. Dessutom är studiens syfte att bidra med information som möjligen kan stöda och förbättra förståelsen för reformen i framtiden. I studien vill jag fördjupa mig i lärares egna erfarenheter, attityder och tankar om reformen i fråga och hoppas på så sätt kunna se reformen från lärares perspektiv. Dessutom hoppas jag på att få svar på vilka slags faktorer som inverkar positivt respektive negativt på genomförande av reformen i de olika skolorna.

Forskningsfrågorna i min studie är följande:

1. Hur upplever lärare i Helsingfors att reformen "Skolan i rörelse" har inverkat på deras arbete?
2. Vilka faktorer upplever lärare att antingen främjat eller försvagat genomförande av reformen i deras skola?
3. Hur upplever lärare att Skolan i rörelse fungerar?

I denna kvalitativa studie har jag intervjuat åtta personer, varav sju arbetar som lågstadielärare och en som rektor. Jag har begränsat mig till svenskspråkiga lågstadieskolor i Helsingfors.

5 Genomförande

I detta kapitel kommer jag att beskriva den kvalitativa forskningens egenskaper, den fenomenografiska ansatsen och om hur urvalet av informanter skedde. I slutet av kapitlet skriver jag om semistrukturerade intervjuer som metod, vilken analysmetod som användes och hur de etiska synpunkterna tagits i betraktande i forskningen.

5.1 Forskningsstrategi

Forskningsstrategin i denna studie utgår ifrån en kvalitativ ansats. Eftersom studien strävar efter att ta reda på hur lärare upplever att reformen inverkat på deras arbete, anser jag att intervju är den lämpligaste metoden. På detta sätt kan man fördjupa sig i lärarens individuella upplevelser av och tankar om reformen. Ett annat alternativ hade varit frågor ställda via en enkät, men risken för att missa viktig information finns då. Eftersom man i intervjuer söker efter fylliga och detaljerade svar (Bryman, 2011) anser jag att intervju som metod passar bättre i detta fall. Intervjuerna är semistrukturerade då det ger möjlighet till att ställa uppföljningsfrågor, som kan bidra med värdefull information.

5.2 Fenomenografi som forskningsansats

Denna studie utgår från en fenomenografisk forskningsansats. I fenomenografiska forskningar undersöker man individernas synsätt och uppfattningar om en eller flera fenomen (Metsämuuronen, 2017). Detta lämpar sig utmärkt för pedagogiska forskningar som söker svar på hur individer tolkar, förstår eller uppfattar olika fenomen.

Eftersom syftet med forskningen var att undersöka hur lärare upplever att reformen inverkar på deras arbete ansåg jag ansatsen vara lämplig. Den andra forskningsfrågan undersöker också lärarnas egna uppfattningar om vilka faktorer som eventuellt inverkat positivt eller negativt på genomförande av reformen, vilket också fungerar väl med forskningsansatsen.

5.3 Urval och informanter

I denna studie valde jag att intervjua lågstadielärare i Helsingfors. I studien deltog lärare från fem olika skolor. Begränsningen till lågstadieskolor motiveras med att reformen sattes igång tidigast i det stadiet vilket naturligt betyder att det finns mest information bland dessa lärare. Valet av kommun gjordes för att smidigt kunna samla in material, med tanke på geografiskt område.

En vanlig fråga är hur mycket data det krävs för att producera resultat som är vetenskapligt, generaliserande och representativt (Metsämuuronen, 2017). Eftersom detta är en magistersavhandling, är frågan inte lika klar som i andra fall. En forsknings storlek och analysmöjlighet är starkt beroende av forskningsresurser som tid och finansiering. Kvalitativa forskningar har huvudsakligen ofta en mycket mindre mängd deltagare än kvantitativa forskningar. Deltagarmängden varierar mellan dessa två eftersom man i kvalitativa forskningar inte strävar efter statistiska generaliseringar, utan istället strävar efter att beskriva ett fenomen eller en händelse, skapa förståelse för någon verksamhet eller beteende, eller teoretiskt tolka något fenomen. Detta innebär också att deltagarna i forskningen helst ska vara insatta eller ha erfarenhet av det fenomen eller område som forskningen handlar om, för att kunna bidra med värdefull information. (Metsämuuronen, 2017)

Jag försökte hitta frivilliga att delta i min forskning genom att skicka ut e – post åt lärare i Helsingfors. Via stadens webbsidor hittar man alla lärares e – postadresser. Jag började med att skicka ut e – post till lärare i fyra olika skolor (se Bilaga 1). Jag valde en skola från varje distrikt i Helsingfors. I takt med att tiden gick och ingen svarade på e – posten, skickade jag systematiskt till en ny skola från varje distrikt. Detta gjordes i tre varv. Detta ledde heller inte till någon framgång, så till slut skickades foljebrevet inte mera systematiskt enligt distrikt. Jag försökte också utnyttja Facebook där jag lade ut en kortare text angående forskningen både på min privata profil och i gruppen för svenskspråkiga pedagogikstuderande på Helsingfors universitet (se Bilaga 2).

Följande steg var att börja fråga runt av bekanta ifall de känner någon som de tror kunde tänka sig ställa upp. En bekant som själv arbetar som lärare hjälpte till. Hen frågade runt bland sina bekanta och lyckades på så sätt få flera att ställa upp. Majoriteten av deltagarna fick jag kontakt med via denna lärare.

Slutligen ställde det upp åtta personer som intervjupersoner i studien, från fem olika lågstadieskolor. Arbetserfarenheten bland lärarna varierade mellan 1–34 år. Majorite-

ten var lågstadielärare men jag intervjuade också en rektor. Rektorn gav en annan infallsvinkel men delade också med sina kollegors, d.v.s. lärarnas åsikter och tankar om reformen. Av informanterna var fyra kvinnor och fyra män. Åldern bland informanterna varierade mellan 25 och 56 år.

Eftersom Helsingfors är litet och de svenskspråkiga kretsarna ännu mindre, lyfts inte könet, åldern eller annan information som kan vara avslöjande fram i intervjuerna.

5.4 Materialinsamlingsmetoder

Som metod använder jag mig av semistrukturerad intervju. Denna typ av intervju lämpar sig väl ifall ämnet är personligt, intimt eller om man vill komma åt känsliga områden som t.ex. värderingar, ideal och argument (Metsämuuronen, 2017).

En semistrukturerad intervju skiljer sig från en strukturerad intervju på flera vis. I kvalitativa forskningsansatser, inklusive semistrukturerad intervju, är tyngdpunkten på intervjupersonens egna uppfattningar och synsätt. Detta skiljer sig starkt från en strukturerad intervju där syftet är att maximera reliabiliteten och validiteten och på så sätt komma fram till ett svar. I en semistrukturerad intervju finns det utrymme för att låta processen röra sig i olika riktningar. På så strävar man efter att komma åt vad intervjupersonen upplever vara relevant och viktigt. Detta uppfattas i sin tur i en strukturerad intervju som en störning som helst ska undvikas. I den semistrukturerade intervjun uppskattas detaljerade och fyllda svar, medan den strukturerade intervjun strävar efter att generera svar som går att koda snabbt och sedan bearbetas. (Bryman, 2011)

I en semistrukturerad intervju har forskaren en lista på frågor eller specifika teman som ska beröras under intervjun (Bryman, 2011) och eventuellt noggrannare frågor anknytta till temat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Intervjupersonen har möjlighet att utforma sina svar på ett eget sätt och har stor frihet i hur hen väljer att svara. Frågorna behöver inte ställas i samma ordning i varje enskild intervju och forskaren har möjlighet att tillägga frågor anknytta till något intervjupersonen sagt (Bryman, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Huvudsakligen kommer frågorna att ställas i den ursprungliga ordningen och med den ursprungliga ordalydelsen, men utrymme för flexibilitet finns (Bryman, 2011). Fastän man med hjälp av semistrukturerad intervju har mycket frihet att låta intervjun se olika ut, kan man ändå inte fråga vad som helst. Med frågorna strävar man efter att hitta meningsfulla svar som bidrar med svar till forskningens frågeställningar.

Som princip ska intervjufrågorna vara sammankopplade med forskningsfrågorna (Tuomi & Sarajärvi, 2018), detta varierar dock också från forskning till forskning, hur stark och direkt kopplingen mellan forskningsfrågorna och intervjufrågorna är. På basen av mina forskningsfrågor arbetade jag fram intervjufrågor som utgick från tre större teman.

5.4.1 Tema 1 – Lärarens personliga attityder, tankar och värderingar angående reformen

Med detta tema strävade jag efter att skapa en uppfattning om den individuella lärarens egna attityder och tankar om reformen på basen av hans erfarenhet. Dessa frågor behandlade områden som berör lärarens arbetsomgivning som eventuellt kan inverka på hur väl reformen implementerats och hur läraren upplever förändringen. Frågorna berörde områden om hur reformen inverkat på hans arbete, yrkesidentitet, upplevda kompetenser och kollegiet.

5.4.2 Tema 2 – Lärarens tankar om rektorns roll och ledarskap

Det andra större temat berörde frågor om rektorns roll och ledarskap under reformen. Med dessa frågor hoppades jag på att kunna skapa en uppfattning om hur rektorns ledarskap inverkar på lärares genomförande av reformen. Frågorna berörde teman om rektorns syn på reformen, rektorns stöd, rektorns inverkan på kollegiet och rektorns direkta inverkan på genomförande av reformen.

5.4.3 Tema 3 – Allmänna frågor om reformen och hur den anses fungera

Det sista större temat hade en mera övergripande ansats. Med dessa frågor sökte jag efter svar på om lärare upplever att reformen fungerar eller inte. Frågorna berörde vad som upplevs vara positivt respektive negativt med reformen, vad nyttan respektive skadan upplevs ha varit och ifall lärare upplever att programmet fungerar. Tillägsfrågor om varför de tror att programmet fungerar eller inte fanns också.

5.4.4 Temahelheternas koppling till forskningsfrågorna

Temahelheterna byggdes upp på basen av egen uppfattning om vad som kunde tänkas vara relevant för denna studie i koppling till områden som tidigare reformforskning visat vara avgörande. Alla tre temahelheter kan förväntas ge svar på den första forskningsfrågan. Den andra temahelheten kan förväntas ge svar på den andra frågan, men

svar från de två andra temahelheterna kan också förväntas ge bidragande information. Den tredje temahelheten kan förväntas besvara den sista forskningsfrågan, men likaväl här, antas de andra temahelheterna också bidra med svar till denna forskningsfråga. Att alla temahelheter går in i varandra anser jag är naturligt, då det handlar om ett fenomen där det finns många faktorer som inverkar på varandra.

5.5 Tema–analys

Tema – analys används då man försöker hitta olika åsikter i sitt material och beskriva dem i olika teman. I en tema – analys är det stort fokus på vilka alla ämnen som berörts, istället för hur många gånger något ämne nämnts. Dock kan man också i tema–analys räkna hur frekvent vissa teman eller ord uppkommit. Målet är att dela upp och gruppera materialet enligt olika ämnen och på detta sätt jämföra olika teman som uppkommer i materialet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Eftersom mitt syfte med studien var att skapa en uppfattning om hur lärare upplever att Skolan i rörelse fungerar, ifall den fungerar och vilka faktorer som inverkat på detta, anser jag att tema – analys lämpar sig väl för min studie. Istället för att endast försöka presentera vilka teman som framkom mest, anser jag att det är viktigt att också lyfta fram varierande åsikter, fastän de skulle stå ensamma.

I kvalitativ analys talar man ofta om induktiv eller deduktiv analys. I en induktiv analys har forskaren en grov definition på ett särskilt problem. Forskaren bekantar sig med aktuell forskning och eventuella förklaringar till problemet formuleras. Därefter fortsätter forskaren bekanta sig med adekvat forskning för att skapa en uppfattning om hur väl data stöder den hypotetiska förklaringen (Bryman, 1994). Kort sagt handlar induktiv analys om ett antagande som jämförs med tidigare forskning (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Deduktiv analys i sin tur handlar om att utgångsläget i analysen grundar sig på tidigare forskning och antaganden baserade på dem. Under analysen håller sig forskaren till dessa teoretiska ramverk och strävar efter att hitta material som passar in i dessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). I analysen av materialet i denna studie använde jag mig av induktiv ansats. Mina intervjufrågor var delvis strukturerade på basen av områden som tidigare forskning visat sig vara relevanta under reformer och under analysen kopplades resultaten till denna forskning. Dock uppkom det nya teman i materialet jag inte läst om före och dessa fick också utrymme i analysen.

5.5.1 Analysprocessen

Materialet bestod av åtta intervjuer, där den kortaste var 20 minuter lång och den längsta 40 minuter lång. Intervjuerna transkriberades för att sedan kunna analyseras. För att analysera forskningsmaterialet använde jag mig av Tuomi och Sarajärvis (2018) allmänna riktlinjer för att genomföra en kvalitativ analys:

Steg 1: Bestäm vad som är intressant i materialet, och ta ett starkt beslut!

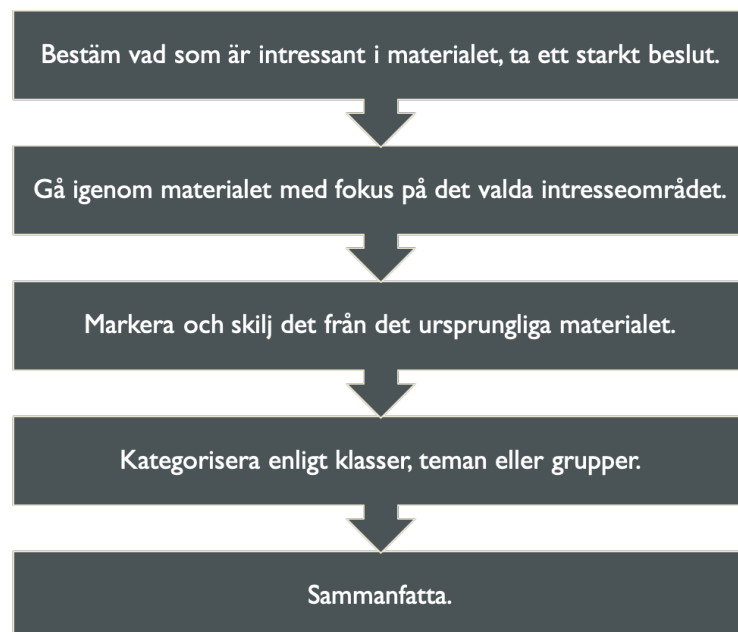
Steg 2: a) Gå igenom materialet, skilj och märk de saker som ingår i intresseområdet

b) Allt annat ska lämnas bort från forskningen. Samla ihop allt märkt material och separera det från resten av materialet

Steg 3: Dela upp innehållet i klasser, teman eller grupper.

Steg 4: Skriv en sammanfattning

(Tuomi & Sarajärvi, 2018)



Figur 1 Analys av kvalitativa data

Det första steget var att bekanta sig med materialet och ta ett starkt beslut om vad som intresserade mest. Jag valde följande intresseområden då de har en direkt koppling till forskningsfrågorna.

1. Reformens direkta inverkan på arbetet
2. Faktorer som främjar och försvagar genomförande av programmet
3. Direkta indikationer på om och hur reformen fungerar

Tuomi och Sarajärvi (2018) lyfter fram att man ska hålla sig till det man bestämt sig för fastän annat innehåll också är intressant. Detta för att hitta resultat kopplat till studiens syfte och kunna begränsa studien.

Följande steg i analysen var att på nytt läsa genom materialet och söka upp det som hör till mina intresseområden. Genom att använda mig av koder kunde jag söka efter data som hör till intresseområdena. Koderna var IA = reformens direkta inverkan på arbetet, G+ = faktorer som främjar genomförande, G- = faktorer som försvagar genomförande och F= Direkta indikationer på om och hur reformen fungerar.

Efter denna kodning skiljde jag intresseområdena från det ursprungliga materialet för att kunna koncentrera mig på endast dem. Därefter sökte jag efter teman inom intresseområdena. Genom att läsa igenom dem, ett intresseområde i taget, lyckades jag hitta olika teman som presenteras i kapitel 6. Fast det inte är ett måste att i tema – analys räkna hur många gånger olika teman nämns, valde jag för min egen skull att göra det för att få en bredare översikt över vilka teman som syntes mera och vilka mindre.

5.6 Etiska aspekter

Forskningsetiska delegationen (2019) framhäver vilka saker som är viktiga att ta i beaktande under forskning. Då det handlar om en kvalitativ forskning är det stort fokus på interaktionen mellan forskningsdeltagaren och forskaren och därför är bemötandet av forskningspersonen av stor vikt. Speciellt inom humanvetenskaper är det viktigt med förtroende för forskaren och vetenskapen, vilket kräver att deltagarnas rättigheter respekteras. För att forskaren ska kunna visa nödvändig respekt är det viktigt att hen inte endast bekantar sig med allmänna principer, utan också deltagarnas kultur och miljö de befinner sig i. Då man använder sig av intervju som metod är det viktigt att ta i beaktande följande aspekter. Informerat samtycke handlar om att deltagande i studien ska vara frivilligt och att deltagaren också har rätt att vägra delta i studien. Individerna som deltar i studien får inte känna att de har blivit tvingade till att delta oavsett om något slags beroendeförhållande skulle vara aktuellt. Deltagaren har också rätt att av-

bryta sitt deltagande utan påföljder och utan orsak, vilket kan betyda att antingen avbryta deltagande helt och hållet eller endast till en del av studien. Ifall deltagaren avbryter sitt deltagande får ändå forskaren använda data som samlats in före avbrytande. Forskningsdeltagaren ska också ha möjlighet till att annullera sitt samtycke och detta ska vara lika lätt som att ge det. Före samtycke och sedan insamling av material sker, ska deltagaren informeras om forskningens innehåll, behandling av personuppgifter och det praktiska genomförandet och hur materialet samlas in och förvaras. Detta ska ske på ett språk som deltagaren förstår. Dessutom ska deltagaren förstå sig på forskningens mål och eventuella risker som deltagande kan medföra. Det är viktigt att redogörelsen för forskningens fördelar och verkningar är realistiska. Utöver detta ska den deltagande få tillräckligt med betänketid för att fatta sitt beslut angående samtycke och deltagande och få svar på alla frågor den har före detta. Forskaren har skyldighet att berätta om eventuella väsentliga kopplingar till intervjupersonen eller kontexten med tanke på forskningen. (TENK, 2019)

På följande sätt försökte jag ta i betraktande de ovanstående punkterna. Genom att skicka ut följebrev per e – post såg jag till att frivilligt deltagande togs i betraktande. I följebrevet lyfte jag fram forskningens syfte och metod. I följebrevet försökte jag kommunicera på ett förståeligt och informativt sätt för att ge mottagarna en så realistisk bild av studien som möjligt. I följebrevet framkom också noggrannare information om intervjuens estimerade längd och att deltagande var anonymt. Följebrevets språk var svenska eftersom målgruppen var svenskspråkiga lärare i Helsingfors. Genom att bekanta mig med material angående forskningsområdet och dessutom ha tidigare erfarenhet av att arbeta i grundskolor upplevde jag att jag hade tillräcklig kunskap om kulturen och miljön som berör forskningen. Per e – mail bestämde vi tillsammans med intervjupersonerna passliga tider för intervjuerna. Intervjuerna skedde på intervjupersonernas arbetsplatser för att underlätta deltagande. Under själva intervjun inledde jag också med att upprepa informationen om att deltagande är frivilligt, att deltagaren får avsluta när som helst och inte behöver svara på frågor ifall hen inte vill. Före och efter intervjun diskuterades också ämnet för att skapa en introduktion och en avslutning för intervjutillfället. Jag försökte skapa förtroende med intervjupersonerna genom att diskutera före och efter själva intervjun, antingen om kontextuella faktorer i skolan, om intervjupersonerna själv eller annat intervjupersonerna ville dela med sig. Jag försökte också vara öppen och ärlig som person och dela med mig ifall intervjupersonerna hade frågor. Kommunikationen fungerade väl i alla intervjuer och gav värdefull information. Forskningen berör inte direkt känsliga frågor, men eftersom kretsarna i Svenskfinland är små, var det viktigt att poängtera att intervjuerna är konfidentiella för att kunna skapa

en trygg miljö där deltagaren upplever att hen kan uttrycka sig fritt. Detta har också tagits i betraktande i resultatredovisningen, där egenskaper eller annan information som kan göra deltagaren igenkänd är borttagna.

6 Forskningsresultat

I detta kapitel kommer jag att presentera forskningsresultaten enligt de områden som framkom under tema – analysen. Resultaten kommer att presenteras enligt varje forskningsfråga. Tolkning och möjlig anknytning till tidigare forskning presenteras i kapitel 7.

6.1 Hur upplever lärare att Skolan i rörelse har inverkat på deras arbete?

Den första forskningsfrågan sökte efter att på ett allmännare plan ta reda på hur reformen Skolan i rörelse inverkat på lärares vardagliga arbete. Den första forskningsfrågans svar delades upp i tre olika kategorier: *lärarens professionella utveckling och skifte i tankesätt*, *merarbete* och *utveckling av nya lärmiljöer*.

6.1.1 Lärares professionella utveckling och skifte i tankesätt

Programmet hade tydligt satt igång nya tankeprocesser för lärarna och den egna professionella utvecklingen var något som utmanades i och med implementeringen av programmet. Den egna utvecklingen sågs bland alla som en del av arbetet och något som förknippas med läraryrkets natur. Att skapa nya arbetssätt och få ta in förnyelser ansågs bland intervjupersonerna vara något trevligt och givande. För dem som tidigare redan hållit på med funktionell inlärning och aktiva klassrum, har detta program gett bekräftelse och motivation till att fortsätta som tidigare.

”Det är klart att det är skönt att se och höra att det är väldigt många andra som tycker lika som jag och att det lyfts fram på det sättet, det är ju en bra bekräftelse.” (I4)

”Jag har alltid tänkt att jag vill att mitt klassrum ska vara ganska aktivt och jag tror inte att det ha ändrat, men det har kanske mera uppmuntra till ännu mera och mera att man får en bekräftelse, att det är bra det jag har tänkt tidigare.” (I6)

Något som också lyftes fram flera gånger i materialet var hur viktigt det är att vara sig själv som lärare, att skapa sitt eget arbetssätt och vara ärlig mot sig själv fastän det kommer in nya dimensioner i arbetet. En vikt i att också vara ärlig mot eleverna syntes i materialet.

”Det är ett arbetsredskap och lärarens måste känna sig själv. Det är ett redskap som man får och passar det dig som lärare så ska du ta det till dig, men är du obekväm i situationen så då behöver du inte. Det är ingen lag – det är jätteviktigt att lärarna är trogna sig själva och inte försöker bli någonting för det genomsådar barnen direkt.” (I2)

”Jag försöker ju vara så mycket mig själv som möjligt som lärare, att inte försöka vara en lärartyp och sen en privattyp utan försöka vara mig själv helt enkelt. Och när jag är det så då tar jag med mig mycket influenser från vardagsmotion till idrott som jag har hållit på med annars också.” (I5)

För att kunna börja använda sig av de nya arbetsmetoderna ansåg de flesta att det största skiftet sker i tankesättet. Det handlade om att skapa nya tankebanor för att komma ihåg de alternativa arbetsmetoderna. En delad åsikt om att läraryrket också handlar om att hålla sig uppdaterad och formas enligt samhällets behov syntes i svaren. Eftersom efterfrågan på mera motion bland barn är stor för tillfället, var också alla deltagande medvetna om behovet. Förståelsen för nyttan med programmet Skolan i rörelse hjälpte också lärarna att vilja börja använda sig av det. En balans mellan att vara öppen för nya idéer och alternativa arbetssätt och att vara ärlig mot sig själv och eleverna syntes bland intervjupersonerna. En medvetenhet om hur föränderligt läraryrket är var också närvarande bland dem.

6.1.2 Merarbete

En gemensam åsikt bland lärarna var att varje reform eller nytt program självklart innebär mera arbete. Läraryrkets natur förändras hela tiden och mängden nytt som skattas in upplevdes inte vara i balans med mängder som kan tas bort, vilket självklart lätt kan leda till för stor arbetsbelastning. Reformen ställer krav på att skapa nya tankesätt, vilket enligt majoriteten var det som mest upplevts som större arbetsbelastning. Till detta område hör att skapa en uppfattning om varför reformen är viktig, lära sig hur man kan använda den i sitt arbete och kämpa med att helt enkelt ändra sina vanor, både tankemässigt och i praktiken. Det som ansågs vara tungt var att lärarna kunde uppleva ett stort ansvar på att ta eget initiativ i processen att förverkliga programmet. En viss saknad av stöd märktes bland en del av intervjupersonerna.

”Kanske det kan belasta enskilda lärare ganska mycket, den där arbetsmängden där i början om man inte får stöd eller handledning. Det kan kännas överväldigande att sätta igång med det, om du aldrig har testat på det och ingen berättar åt dig vad du kan göra” (I1)

"Jag kan tänka mig att om jag inte själv skulle ha varit... om det skulle ha känts som jag tror att det känns för många lärare, att nu är det igen en ny bit till det här som man måste ta med, så tror jag att det nog skulle ha krävts mera fortbildning och förståelse för varför det här är nyttigt och bra liksom" (I3)

"Det känns som att man skulle behöva mera stöd kanske uppifrån med det här. Att nu är det jättemycket fast i den där läraren och hur mycket man orkar göra, hur mycket man orkar ta reda på, det skulle nog behövas någon som kan handleda hela tiden." (I1)

Dock upplevde de flesta att då man väl lyckats med tankeskiftet var det lätt att fortsätta med det och då kunde man börja se fördelarna som förändringen bär med sig.

Majoriteten poängterade detta, att det tyngsta var i början men att det sedan lättar arbetsmängdsmässigt och att den positiva inverkan på eleverna blir synlig. Att se hur de nya arbetssätten inverkar positivt på eleverna upplevdes som givande.

"Jag tycker att det är både personligt och professionellt ett bra initiativ som då i viss mån kräver lite extra men då sen också är ett jättebra program sist och slutligen." (I5)

Merarbete i denna kontext handlade om att börja skapa nya tankesätt samt vanor och dessa kunde kännas tunga om man kände sig ensam i denna process.

6.1.3 Utveckling av nya lärmiljöer

En tydlig skillnad enligt intervjupersonerna i och med Skolan i rörelse var att lärmiljön ser annorlunda ut än tidigare. Klassrum ser inte ut som den traditionella uppfattningen med endast pulpeter och stolar, utan det finns alternativ för dessa och i vissa klassrum finns dessa inte alls. Material som balansbräden, gymnastikbollar, hopprep är vanligt i klassrum och det uppmuntras att använda dem under lektionstid också. Fastän alla lärare upplevde och förverkligade den nya lärmiljön på olika sätt grundade det sig i en gemensam tanke: att bryta stillasittande och skapa en aktivare vardag för eleverna.

"...undervisningen helt på ett annat sätt så lektionerna ser ju annorlunda ut nu för tiden att det är mycket pausgymnastik och funktionella arbetssätt och även på rasterna märker man de, rastis eleverna drar rastgymnastik" (I1)

Inte endast klassrummen ser annorlunda ut, utan skolornas alla utrymmen utnyttjas så gott det går. Intervjupersonerna menade att små detaljer gör stor skillnad.

"Jag ser mina kollegor, de hoppar hopprep här i korridoren, det finns balansbräden... jag har balansbräden här. En så liten sak att jag sätter matematikfaciten på ståborden så stiger de upp och går och korrigerar själva, såna här små detaljer" (I2)

De nya, mera varierande lärmiljöerna har enligt intervjupersonerna skapat en miljö som lämpar sig för alla barn, inte endast för dem som orkar sitta stilla längre stunder. Tillfälligt kan det vara mera livligt i klassen då alla rör på sig, men lugnet som kommer efteråt kompenserar detta.

"Vi har alltid haft och kommer alltid att ha barn som inte har en möjlighet att sitta stilla i 45 minuter och koncentrera sig på jobb. Då är jag övertygad om de får ut mycket mera om de kan sammanlagt sitta 20 minuter och jobba och sedan 25 minuter rör de på sig och gör något annat, än att de sätter all koncentration på att försöka sitta stilla och inte lära sig någonting." (I4)

"... det gör det också naturligtvis om du i fem minuter hoppar och springer och så här, så är det ljud när jag har 25 elever. Men oftast är det sedan att "Okej, nu går vi vidare med matten" och så säger jag "Andas in, andas ut" och så jobbar de, det är härligt." (I8)

Utvecklingen av de nya lärmiljöerna sker inte utan finansiering. I och med Skolan i rörelse och Helsingfors stads temaår 2019 – 2020, som hade välmående som fokusområde, hade det skapats nya möjligheter för finansieringen av material som stöder dessa aktiva lärandemiljöer. Det sågs som en väldigt viktig del av förverkligande av programmet.

"Nå bidragen tycker jag har varit viktiga, som vi har fått, för då har vi kunnat skaffat lite mera redskap. Och sedan kanske det bara att det är tydligt och klart att just kommunen vill att vi ska använda oss av så mycket fysisk aktivitet som möjligt i skoldagen. Det är en bekräftelse att det här är bra, det är någonting som är viktigt, och då kanske man som lärare anser att det också är viktigt. Att det kommer tydligt och klart uppifrån information om att vi ska använda oss av det. Så där uppmuntran, kanske på det sättet." (I6)

"Jag skulle säga att det har påverkat så, att varje gång det lyfts upp någonting till ett större tema eller ett större projekt så ger det också möjligheter att via det både göra påtryckningar och försöka skapa mera. Det gör att dels har det i samband med det här

läsåret har ordnats väldigt mycket bra fortbildningar där man också har plockat in en annan dimension i rörelsen.” (I4)

Förändringen av skolmiljön upplevdes som positiv och det finansiella stödet för anskaffningarna var uppskattade. Variationen på hur lektionerna ser ut och att det finns utrymme för aktivitet under dem verkade också vara uppskattat bland intervjupersonerna.

6.2 Vilka faktorer upplever lärare att har främjat implementeringen av programmet i deras skola?

Inledningsvis plockar jag fram de faktorer som bland intervjupersonerna ansågs vara främjande för implementeringen och genomförandet av Skolan i rörelse i deras skola. De försvagande faktorerna presenteras efter det. De främjande temahelheterna blev; *kollegiets positiva attityder och kollegialt stöd, lärarens egna attityder och värderingar, lärarens kompetens, rektorns stödande roll samt kommunens stöd.*

6.2.1 Kollegiets positiva attityder och kollegialt stöd

En tydlig faktor som inverkade på hur väl reformen hade implementerats i skolorna var kollegiets attityd gentemot reformen men också kollegiets dynamik överlag. Det som hade störst inverkan var känslan om att kollegorna har en positiv attityd angående Skolan i rörelse som i sin tur skapade ett kollegialt stöd för implementeringsprocesserna. Den positiva attityden gick hand i hand med det kollegiala stödet. Kollegiets positiva attityd grundade sig på förståelse för nyttan av reformen och värderingar som går hand i hand med den. Det kollegiala stödet grundade sig på olika versioner av samarbete. Den mest uppskattade och närvarande versionen handlade om att dela kunskap och information bland kollegorna. Detta handlade om att dela t.ex. kunskap någon förvärvat under en fortbildning och idéer och tankar kring ämnet. Känslan av delat ansvar och möjlighet till hjälp vid behov var nyckeln för detta.

”...sen försöker vi nog sammanfatta våra bästa idéer och så får man gå och ta varandras.” (I7)

”Jag har varit med och då skapa den här rastisverksamheten och gett mycket förslag åt andra kollegor på hur de skulle kunna få eleverna att röra på sig mera under dagen, det har vi jobbat kring några kollegor och jag, mycket.” (I6)

”...så jag var på en sådan utbildning och berättade vidare om det, och det visade sig att när jag delade ut material så hade alla lärare gått igenom alla saker med alla klasser på egen hand [...] och det är ju ett tecken på att det finns intresse att ta med det till sin undervisning.” (I5)

En annan väldigt viktig aspekt som också hörde till kollegialt stöd var en s.k. ”drivkraft”. Ordet drivkraft syftar på en eller flera lärare som tar stort initiativ för att informera, uppdatera och motivera kollegor om programmet. I flera intervjuer kom det fram att det fanns en sådan individ i skolan och att denna person har haft en stor inverkan på kollegiet. Ofta var denna person någon som arbetade i teamet för Skolan i rörelse.

“Vi har en lärare som är jätteduktig på det här som jobbar jättehårt med det och sätter mycket tid på att implementera de här sakerna. Ser till att det sker, handleder och kommer med nya idéer. Det är nog kanske nyckeln här också till att det fungerar.” (I1)

”...men sedan är det nog kanske på något sätt också glada över att jag finns här, som då kanske tar det på mina axlar helt enkelt, ansvaret. Det är ganska självklart att det faller på mig men jag tror nog mina kollegor också uppskattar programmet ganska mycket.” (I5)

”...sen finns de ju dem som då faktiskt brinner jättemycket för det så man blir ju inspirerad. Så har de kanske också jättemycket idéer att ge åt de som inte är så inspirerade eller har så mycket tankar själv.” (I7)

”Nog är det ju framför allt vår kollega som har varit den där drivkraften och en alldeles ypperlig sådan, det är via denna kollega jag har blivit bekant med det här programmet.” (I3)

Samarbetet mellan kollegorna visade sig ha en stor inverkan på lärares egen attityd och inställning till programmet. Känslan av att kunna stöda och inspirera varandra verkade ha främjande effekt på implementeringen av programmet.

6.2.2 Lärares egna attityder och värderingar

Eftersom läraren själv i slutändan väljer om och hur hen implementerar reformen eller inte är det viktigt att förstå sig på lärares attityder och värderingar angående reformen. Bland intervjupersonerna delade alla reformens värderingar, mera eller mindre. Motiveringen till värderingarna var för en del rotade i beteende från hela livet, som t.ex. en aktiv livsstil eller att ha idrott nära hjärtat.

"För mig personligen har allt med motion och rörelse alltid varit en viktig del av mitt liv så på det viset förstår jag att jag är ganska mottaglig för sånt här också." (I3)

"Jag tycker nog att det är jätteviktigt, jag är specialiserad på gymnastik och har alltid tyckt att fysisk aktivitet är viktigt, så jag tror nog på det här. Man märker i arbetslivet också att ju mera man har pausgymnastik och ju mera aktiva eleverna är under skoldagen så desto bättre presterar de också." (I1)

För andra var det vetenskapen som motiverade mest; mängden bevis på hur motion främjar lärande och hur stort behovet av motion bland unga är syntes som tydliga motivationskällor för genomförandet av programmet.

"...på väldigt många plan nu har fått fakta, kunskapen om att man orkar bättre, man mår bättre, kroppen mår bättre av att man rör sig mycket." (I4)

"Alltså det är ju jättebra att röra på sig, barn borde röra på sig mera och helt vetenskapligt så har det ju inverkan på inläringen." (I7)

"Nå jag tror på något sätt att det finns så mycket forskning som visar att dagens barn rör sig mycket mindre än tidigare, så jag tror att det inte är så jättesvårt att få de lärarna övertygande om att det är viktigt. Och så finns det också mycket forskning som visar att just att röra sig under dagen förbättrar deras koncentrationsförmåga och et cetera så jag tror att det är ganska lätt att få kollegor eller andra lärare med." (I6)

"...för att det är en så jätteviktig grej med tanke på att åtminstone jag är jätteorolig för att ungdomen inte rör på sig och deras välmående." (I3)

"...och det finns beviset bakom, det finns forskning bakom det, så det inte något man har hittat på." (I8)

"...att Skolan i rörelse så jag tycker, det säger i sig själv ganska mycket att man ska vara aktiv för att också kunna få bästa inläringen och förutsättningar för att utvecklingen och inläringen ska ske." (I5)

Fastän Skolan i rörelse var något som intervjupersonerna tyckte var viktigt fanns det ändå ett uttryck för behov av balans och tålamod i implementering och genomförande av programmet.

”...den nya läroplanen och digitaliseringen och allt det här, så har vi en viss erfarenhet att sluka man allt på en gång så greppar man inte riktigt det i alla ämnen jämnt och överallt [...] medelmåttan med allt och så att det gagnar.” (I2)

”Alltså det är ju jättebra att röra på sig, barn borde röra på sig mera och helt vetenskapligt så har det ju inverkan på inläringen. Sen behöver det kanske finnas så där lagom mängd av allt.” (I7)

Lärarnas egna attityder om reformens tema, d.v.s. motion och välmående, hade en stor inverkan på deras synsätt och förverkligande av programmet. Alla intervjupersoner delade programmets värderingar och forskningen som stöder programmet hade betydelse för dem.

6.2.3 Lärarens kompetens

För att kunna utöva de nya arbetsmetoderna och skapa en aktiv lärandemiljö, måste också lärare ha kompetensen för detta. Lärare som tidigare studerat gymnastik eller från tidigare utbildningar hade haft mera med motion eller idrott och göra, upplevde att de hade nytta av kunskapen i denna kontext. Yngre lärare hade stött på ämnet mera under sin studietid än äldre lärare.

”I och med att man har läst gymnastik som biämne så har det nog alltid funnits lite i baktankarna även om man inte direkt har jobbat med det” (I5)

”... jag har inte behövt lära mig nya lekar i klassrummen eller sånt att jag har bara tagit de lekarna som man brukar leka i gymnastiksalen också in i klassrummet, att på det sättet utveckla det. Men sen också intresse, såklart.” (I6)

”...och vi är ju ganska många, vi är ett ungt kollegium så jättemånga har ju säkert också via utbildningen fått ganska mycket av det här redan på vägen.” (I7)

Andra sätt bland intervjupersonerna att försöka anskaffa kunskap skedde via fortbildningar och egen informationssökning.

”Funktionell inläring, sån typ av kurser, men det har nog inte hett att det är Skola i rörelse som har den där fortbildningen, men nog rörelse i skolvardagen... olika kurser. (I7)

”Vi har haft en fortbildning i det där Folkhälsan huset och vi har ett möte på kommande. Det var så här en dags fortbildning i Folkhälsan.” (I8)

”...så jag googlade då för jag visste inte alls vad det var, för jag hade just då börjat jobba och då läste jag egentligen på hemsidan vad Skolan i rörelse handlade om... och info via internet och några böcker.” (I6)

De intervjupersonerna som studerat idrott visade sig ha nytta av dessa studier för förverkligande av programmet. Lärarna hade också försökt fortbilda sig men ganska vagt syntes det att de skulle ha deltagit på någon fortbildning ämnad för just programmet Skolan i rörelse.

6.2.4 Rektorns stödande roll

Rektorns roll för en lyckad implementering var enligt lärarna avgörande. Rektorns positiva syn på reformen öppnade upp många dörrar för en smidig implementering. Intervjupersonerna upplevde att rektorns sätt att leda och styra reformen var viktigt. Att uppdatera ny information, uppmuntra till fortbildning och vägleda lärarna togs upp under intervjuerna.

”Hon ser ju till att jag anmäler mig till de kurser jag behöver fara på och ser till och påminner om det är någonting jag kanske har missat. Eller bara nu helt enkelt stöder genom att visa att hon också bara vet om att det är på gång någon fortbildning eller någonting.” (I5)

”Lyssna på intresse, samla upp det och framför allt ge vidare idéerna från de här fortbildningstillfällena som har varit och sedan också, hålla i det [...] vägleder jo, och sedan tror jag att som i mycket annat så är nog rektorns kanske största roll förutom att vägleda att föregå med gott exempel.” (I4)

”Jag tror nog att hon tycker om den och hon uppmuntrar ju nog oss att använda oss av mycket fysisk aktivitet som möjligt här i skolan, för eleverna.” (I6)

”Hon uppmuntrar att delta i fortbildningar och testa på nya saker och är alltid positiv till att om vi har gäster hit och dra olika workshoppar, så det är alltid en bra sak.” (I1)

Ett annat viktigt område inom ledarskapet var samarbete med lärarna som syntes som balans mellan frihet, ansvar och tillit till lärarna.

”Så tror ja inte heller att hon kategoriskt säger att nu gör vi det här utan det är behöriga lärare med eget ansvar för sitt jobb och det där att handling och konsekvens.” (I2)

”Vi behöver inte styra upp det så här noggrant utan att ge friheter men ändå möjlighet till att göra såna saker.” (I1)

”En så pass stor frihet i den här skolan när vi är så pass få. Att hon litar jättemycket på oss sedan att göra de här sakerna, så att hennes inställning tillåter, hon litar på oss att vi gör det som hon också vill att vi ska göra.” (I5)

Intervjupersonerna upplevde ett stort stöd av att rektorn valt att anskaffa material som främjar implementeringen av programmet. En eventuellt ännu viktigare faktor var rektorns sätt att ändra på strukturer i skolan för att kunna förverkliga skapande av en ny lärmiljö. Detta berörde allt från att ändra på skolmiljön till scheman och verksamhetsplaner.

”Just det att hon har visat ett intresse där, att den här skolan har gått med på att bidra med vissa redskap och kanske mera det att vi får in det i vår verksamhetsplan. Mycket rörelse.” (I6)

”Att skaffa material och göra schema upp på ett sådant sätt att det understöder de här fysiska aktiviteterna, att de har tillräckligt med raster och att de får dom där pauserna i det där stillasittande.” (I1)

”Jag helt övertygad om att det kräver rektorns stöd, att ansvarspersonen får tillfällen om att påminna och berätta och att det verkligen skrivs ner i verksamhetsplanen och poängteras från rektorns håll vikten med det.” (I3)

”Att möjliggöra resurser för dem, med det menar jag att dels inte bara marknadsföra att det finns många fortbildningar utan också möjliggöra för lärarna att gå på dem och där också i viss mån sätta dem i system.” (I4)

”Material får man jättegärna skaffa om det räknas som att stöda, ansöka om material, uppmuntras och gå på olika fortbildningar, kurser med det här, vi har den där rastisverksamheten och olika grejer.” (I7)

Rektorns stöd visade sig ha en positiv inverkan på implementeringen av programmet. Lärarna uppskattade information, uppmuntran till fortbildning och vägledning. Rektorns

anskaffning av material som stöder förverkligande av programmet var också uppskattat bland lärarna.

6.2.5 Kommunens stöd

Kommunens riktlinjer och skapande av möjligheter inverkar också enligt intervjuerna på hur väl de kunde implementera programmet. Hur mycket kommunen satsar på programmet inverkar på mängden stöd och hurdan uppfattning lärarna får om programmet. Att kommunen stöder programmet kan upplevas motiverande.

”Skulle det inte vara något stöd alls uppifrån så inte är man ju lika positivt inställd själv då heller till att göra det. Det behöver ju inte vara ens Skolan i rörelse utan det kan vara vad som helst. Det är ju nog oftast inställningen från de som bestämmer och leder som också sätter tonen för hur de andra gör saker och ting.” (I5)

”Bara att det är tydligt och klart att just kommunen vill att vi ska använda oss av så mycket fysisk aktivitet som möjligt i skoldagen, att det är en bekräftelse att det här är bra och någonting som är viktigt [...] Så där uppmuntran liksom, kanske på det sättet.” (I6)

Programmets synlighet och hur mycket man påminner om programmet inverkar också på implementeringen.

”Jag skulle säga att det har påverkat så, att varje gång det lyfts upp någonting till ett större tema eller ett större projekt så ger det också möjligheter att via det både göra påtryckningar och försöka skapa mera. Det gör att dels har det i samband med det här läsåret har ordnats väldigt mycket bra fortbildningar där man också har plockat in en annan dimension i rörelsen.” (I4)

”Den är ganska synlig [...] och tas upp ganska mycket på olika ställen, sociala medier, tidningar kommer den upp, vid olika forskningsresultat och så vidare.” (I6)

”... sen lyftes det på nytt upp med ett temaår, det här läsåret 19–20 där det har lyfts upp mycket. Det har varit mycket aktuell fortbildning och klarlagt att varje skola bör välja ett område som man utvecklar.” (I4)

Att kommunen förser skolorna med resurser var enligt intervjupersonerna också en väldigt viktig del av önskat stöd. Det handlade både om finansiellt stöd för anskaffning av material till skolorna och också utbudet av fortbildningar.

”Jag minns själv när jag anmälde den skolan till Skolan i rörelse så får man ju ett ganska gediget paket med information om vad det innebär. Så finns det ju nog utbildningsmöjligheter till en viss mån som är bra.” (I5)

”Nå bidragen tycker jag har varit viktiga, som vi har fått, för då har vi kunnat skaffat lite mera redskap.” (I6)

”Dels stödet i att kunna göra större förändringar, då tänker jag på skolgården som jag nämnde tidigare eller kanske redskap och annat om det är det som skolan behöver.” (I4)

Kommunens stöd uppfattades enligt intervjupersonerna på olika plan. Dels upplevdes stödet som ett mera mentalt stöd, där positiv inställning från kommunen förs över till rektorer, lärare och skolor. Till samma kategori hör synligheten av programmet, som skapar påminnelser och på så sätt kan hjälpa lärare och rektorer att implementera programmet. Det finansiella stödet och möjligheter till fortbildning var mera konkreta typer av stöd som också uppskattades av intervjupersonerna.

6.3 Vilka faktorer upplever lärare att har försvagat implementeringen av programmet i deras skola?

Till följande kommer jag att rapportera vad som enligt intervjupersonerna var faktorer som försvagar implementeringen av programmet. Till en stor grad är dessa faktorer liknande som de som främjar, men i den kontexten att de inte fungerar. De försvagande temahelheterna blev följande: *lärarens kompetenser och känsla av möjlighet till utveckling av dem, stort eget ansvar och merarbete, kollegiets negativa attityder och brist på samarbete och strukturer i skolan.*

6.3.1 Lärarens kompetenser och känsla av möjlighet till utveckling av dem

Fastän resultaten ovan ger en bild av att lärarna har en positiv syn på reformen och att den har implementerats väl i olika skolor fanns det ändå flera punkter som enligt dem

inte fungerade eller där de ansåg att det fanns utrymme för utveckling. Lärarens kompetens och känsla av möjlighet till att utveckla den var en av dessa. De flesta upplevde att de på sitt eget sätt och i viss mån kunde förverkliga programmet. Dock svarade majoriteten att de upplever att de behöver eller önskar mera kompetens eller fortbildning. Det fanns efterfrågan gällande tips på praktiska övningar och konkreta förslag på implementering av motion i undervisningen.

"Jag minns att jag saknade idéer, helt enkelt konkreta idéer och det upplevde jag nog som svårt. Det upplever jag nog kanske ännu också, att ännu mera att det skulle finnas färdigt material." (I3)

"Jättebra om man kunde vara en dag med i någons klass och bara följa med [...] jag tycker den här fortbildningen var bra men jag vill se det i praktiken och jag vet att man har mycket mera nytta av det här än att bara själv lyssna, det att man får vara med och se hur det fungerar." (I8)

Då frågan om hur läraren förberetts eller fortbildats inför Skolan i rörelse, visade det sig finnas en ovetskap om detta. Mestadels av förberedelsen bland intervjudeltagarna hade skett på egen hand eller via en kollega. Önskan om en förberedande utbildning fanns. Vissa yngre lärare hade fått bekanta sig med programmet under studietiden.

"Kommer inte ihåg att jag skulle ha gått på en fortbildning om Skolan i rörelse, och ingen annan förberedelse kanske heller [...] det känns som att det kanske inte alltid kommer tillräckligt med information om pågående saker och fortbildningar [...] känns som att man skulle behöva mera stöd kanske uppifrån med det här." (I1)

"Jag tror att jag kanske har läst om det och så någon kollega har varit intresserad och berätta om det." (I2)

"Jag tror helt ärligt att vi har fått Wilmameddelande om det här." (I8)

"Jag tycker inte att vi har fått så mycket fortbildning. Åtminstone har vi inte deltagit på fortbildningar, det som vi har fått är infoblad och tidningar [...] nog skulle det ha varit helt bra då i början, en utbildning. Sen vet jag inte, kanske det ordnades och vi inte hade fått informationen [...] jag vet nu inte vilket år det började, så det kan ju hända att de redan har haft det förrän vi gick med." (I6)

Det uttrycktes också en efterfrågan på svenskspråkigt material från programmets arrangörer.

”Kanske då just i en svenskspråkig skola att det ändå inte har funnits nära heller allt material på svenska.” (I3)

“... nu vet jag att det finns vissa videor på nätet för den här Skolan i rörelse också, det finns redan, men det finns ju ganska mycket på finska, inte på svenska.” (I8)

Lärarna uttryckte en saknad på konkreta idéer på hur man kan implementera rörelsen i undervisningen. Någon förberedande utbildning hade inte intervjupersonerna deltagit i, utan mera någon kurs här och där. Hur lärarna hade blivit informerade om programmet varierande, men inget tydligt informationstillfälle nämndes i intervjuerna fastän det frågades om detta. Bristen på svenskspråkigt material framkom också.

6.3.2 Stort eget ansvar och merarbete

Upplevelsen av merarbete grundade sig bland intervjupersonerna på känslan av brist på information eller kompetens. Fastän man skulle dela programmets värderingar blir implementeringen en belastning ifall man inte har de rätta redskapen att utföra arbetet med. Det egna intresset spelade en avgörande roll i implementeringen, vilket i det stora hela kan skapa stora skillnader hur programmet implementeras både inom skolan men också skolor mellan.

”Vår kollega på lärarmöten och på annat informerade mycket om det men att jag tycker att i och med att jag själv hade ett intresse för det och ville ta reda på det så fick jag mycket ut av det.” (I3)

”Du måste nog själv ta reda på saker och gå på fortbildningar och ha bra samarbete med sådana som känner till de arbetssätten [...] Nu är det jättemycket fast i den där läraren och hur mycket man orkar göra, hur mycket man orkar ta reda på, det skulle nog behövas någon som kan handleda hela tiden och kanske implementera olika saker, någon som kanske jobbar med det [...] Det kan kännas så där överväldigande att sätta igång med det, om du aldrig har testat på det och ingen berättar åt dig vad du kan göra.” (I1)

”Sen måste man vara ivrig för att göra den här, ta den här tiden som det behövs också och att man får den här kompetensen som man behöver.” (I8)

Det fanns också en förståelse för att andra kollegor kan uppleva programmet som merarbete.

"Det är klart att det är en belastning om inte man ser det som en positiv grej och ser det som en börda för sin undervisning och sitt arbete, för läraryrket är ju nog ett krävande yrke i sig." (I5)

"Jag kan tänka mig att det säkert i början kändes lite som att det nu igen är en grej som ska göras, eller igen en ny sak som man ska tänka på och få in det precis som det nu har varit med digital inläring eller olika sådana grejer, att det här är nu ännu en grej." (I7)

Känslan av merarbete grundade sig bland intervjupersonerna på upplevd brist på information eller kompetens.

"I början så är det svårt att implementera det här, och det kräver nog kunskap från lärarna och tålamod. Just att man inför pausgymnastik till exempel så är det jobbigt i början före eleverna blir vana med och vet vad som förväntas och vad dom ska göra och vad reglerna är [...] kanske det kan belasta enskilda lärare ganska mycket, den där arbetsmängden där i början om man inte får stöd eller handledning." (I1)

"... i och med att arbetsbördan i det här yrket ändå är ganska stor, att nu är det igen en sak som man ska ta med. Nog kändes det på något vis så för mig också i början, innan jag började inse att det inte är en sak som kommer till som man behöver ta som en del, utan att det är ett verktyg och ett redskap som en del av den där undervisningen och att undervisningen gynnas av det." (I3)

Också infallsvinkeln att läraryrket hela tiden blir mera omfattande syntes bland svaren.

"Inte för att någon tror jag ifrågasätter att är det viktigt eller inte, utan det är ju därför man gör det för att man vet det. Men när man inte riktigt har redskap för vad skulle jag då kunna plocka bort, vad är det jag inte behöver göra för att arbetsmängden ska bli densamma." (I4)

"...vilket innebär att de här ansvarsuppgifterna under ett läsår faller på, man får ganska många såna där poster." (I5)

Känslan av merarbete p.g.a. reformen handlade i denna kontext inte om själva genomförande av reformen, utan känslan av brist på kompetens eller information. Känslan att själv bära på ansvaret att anskaffa kompetens eller information bidrog till känslan av merarbete. Fastän lärarna upplevde detta hade programmet ändå förverkligats av intervjupersonerna. Att läraryrket redan är och hela tiden blir mera omfattande var en allmän åsikt bland intervjupersonerna.

6.3.3 Kollegiets negativa attityder och brist på samarbete

De flesta intervjupersonerna arbetade i skolor som redan implementerat programmet och där attityden gentemot reformen var positiv. Dock fanns det erfarenhet av negativa attityder och skolor där det inte fungerade.

”...jag tror dessvärre att många upplever det ännu också som att det är någonting extra som man måste ta in, utöver den där undervisningen, utan att inse att de kan gå in i varandra.” (I3)

”De flesta är ganska negativa, upplever det som extra jobb.” (I8)

I de skolor där programmet fungerade inverkade enstaka individers negativa attityd inte på de andra lärarnas attityd och prestation.

”Det är nu bara sedan att de kanske inte tar det där initiativet och är så motiverade att delta i de där diskussionerna sen som har och göra med såna här arbetssätt.” (I1)

”En del brinner för det och andra är kanske, har jobbat länge och är lite sådär att ”det här är nu igen något nytt som kommer”, så det är säkert olika. Inte vet jag heller hur stor del som ska göra det då? Ska alla ha massor eller är det så att brinner du själv för det och tycker att det passar din undervisningsstil så har du det mera, men att man har någon slags gemensam syn ändå, att alla ska ha lite.” (I7)

I en skola där majoriteten av lärarna var negativa hade det en dämpande effekt, programmet fick inte fart och glöms bort.

”Jag tycker det är jättesynd, det är något som jag har svårt med, att man är så jättenegativ. Jag förstår det också, vi har jättemycket att göra också här men jag tror inte att det hjälper att vara så negativ.” (I8)

"Kanske inte kan tro på hur viktigt det är att man rör på sig [...] eller att "Måste det nu vara mera, att de rör på sig redan så mycket, dom ska lära sig att sitta stilla"... lite så där gammaldags attityd." (I8)

"Det är inte ett riktigt team, att "Nu går vi alla på det här" och så. Vi har ganska många olika åsikter över saker [...] finns ett par som är ivriga, inte många." (I8)

Det syntes tydligt att det fanns negativa åsikter om programmet, fastän intervjupersonerna själva hade en positiv attityd. Negativiteten hade olika konsekvenser beroende på hur majoriteten av kollegiet upplevde programmet.

6.3.4 Strukturer i skolan

Som konstaterat i rapporten om de främjande faktorerna i implementeringsprocessen inverkar skolans strukturer på förverkligande av programmet. I skolor där programmet inte implementerats på ett fungerande sätt kan man se att strukturen i skolan inte stöder programmets mål. Tidsbrist var en faktor som uppkom under intervjuerna. Ifall skolans strukturer inte skapar tid för verksamheten, finns den inte heller. Det behövs både tid för att utveckla verksamheten men också för att utföra den.

"Det skulle måsta finnas tid för den där fortbildningen för barnen, var och när? Och vilka raster? Vi har så olika raster här i skolan och matturer [...] och det där med vilken ålder? Ska man ha någonting för ettor och någonting för sexor? Ska det vara så att alla måst vara med? Vem är det som deltar? Det har vi här kanske inte kommit fram till ännu." (I2)

"...kamp om tiden under läsåret helt enkelt." (I4)

"Tiden, när ska det ske och när ska fortbildningen vara och när ska den här handle-
dande läraren och eleverna ha tid att umgås?" (I2)

"Jag har inte kunnat ännu genomföra det helt med hela teamet eftersom det inte finns tid när vi har något möte. Det alltid något annat som måste tas upp och sen när man väl tar upp det så har vi vissa som har stuckit redan... så tiden, tidsbrist." (I8)

"För det finns inte någon tid att prata med varandra eller bara fundera hur vi går vidare och vad vi vill och såhär, det finns inte någon tid. Sen när det finns lite tid så är det alltid att "Äh, det här lämnar vi bara, de rör på sig så jättemycket redan" så den här inställningen sedan." (I8)

Programmets implementering i skolstrukturerna hade en avgörande inverkan på hur väl programmet syntes och förverkligades i skolorna. Frågor om tidsbrist och intresse syntes i lärarnas svar, i de fall där programmet inte fått utrymme i skolans verksamhetsplan.

6.4 Hur upplever lärare att Skolan i rörelse fungerar?

Den sista forskningsfrågan var en ganska naturlig fråga, nämligen huruvida lärarna upplever att Skolan i rörelse fungerar eller inte. På basen av de tidigare forskningsfrågornas resultat kan man dra slutsatsen att största delen av lärarna ansåg att programmet fungerar, men att det gärna skulle få fungera bättre. I ett par skolor hade implementeringen varit betydligt svagare än i de andra. Majoriteten upplevde att programmet fungerade i deras skola men en oro för hur det i andra skolor i Helsingfors ser ut märktes bland svaren.

”I vår skola jo, men vad jag har hört av kollegor på andra ställen så känns det som att alla skolor kanske inte gör det så bra, eller inte kanske bryr sig, har inte implementerat det så bra som man kunde tänka sig.” (I1)

”Jag kan tolka frågan på två olika sätt, enligt mina egna erfarenheter så när man förverkligar det där programmet så tycker jag att det fungerar. Men när jag ser på de skolor jag har varit i så upplever jag att programmet inte fungerar.” (I3)

I ett par skolor uttrycktes ett behov av bättre implementering, strukturerna i skolorna hade inte utvecklats på ett sätt som skulle stöda programmet, vilket gör det svårt att i praktiken genomföra programmet.

”Jag vet att det kan fungera och jag har sett att det fungerar. Men jag behöver mera kompetens i det här hela. Jag tycker det här fortbildningen var bra men jag vill se det i praktiken och jag vet att man har mycket mera nytta av det här än att bara själv också lyssna, det att man får vara med och se hur det fungerar.” (I8)

Implementeringen av programmet såg olika ut i alla skolor och varierande åsikter om det fungerade eller inte framkom i svaren. Detta är naturligt eftersom det är upp till skolorna att förverkliga programmet på sitt eget sätt. Lärarna upplevde att programmet fungerade där det fanns intresse bland kollegerna, rektorn och någon drivkraft i skolan,

som informerade och motiverade de andra lärarna. Ifall det inte fanns tydlig struktur och delad syn på reformen i skolan, hade inte heller programmet implementerats på ett fungerande sätt.

7 Sammanfattning och tolkning av resultaten

I detta kapitel presenterar jag resultaten sammanfattade, en forskningsfråga i taget. Här presenterar jag också vilka av de tidigare forskningarna som kan anknytas till denna studies resultat.

7.1.1 Forskningsfråga 1 – Hur upplever lärare att Skolan i rörelse har inverkat på deras arbete?

Svaren på denna fråga delades in i tre kategorier; *lärarens professionella utveckling och skifte i tankesätt, merarbete och utveckling av nya lärmiljöer*.

Lärarens professionella utveckling och skifte i tankesätt

Intervjupersonerna upplevde att den största förändringen skett i och med skifte i tankesättet, vilket de ansåg vara nödvändigt för att kunna implementera nya arbetsmetoder i och med programmet. Det syntes en mottaglighet för förnyelser bland deltagarna och detta var kopplat till deras uppfattning om läraryrkets natur, att yrket lever och är föränderligt. För lärarna var det viktigt att vara ärliga mot sig själva och sina elever, vilket går hand i hand med att ge programmet tid och plats samt förståelse för varför programmet är viktigt. Ärligheten mot sig själv och elever tolkar jag som ett sätt att också vara tålmodig och få ta de nya arbetsmetoderna till sig, för att kunna förverkliga dem på ett genuint sätt. Mottagligheten bland lärarna kan eventuellt kopplas till deras utbildning eftersom lärare i Finland är högt utbildade och måste basera sin undervisning på forskning (Hammerness, Ahtiainen, & Sahlberg, 2017). Detta tänker jag att kan lägga en grund för att i framtiden också vara öppen och mottaglig för ny forskning och ändringar i skolverksamheten som baserar sig på det.

Merarbete

Merarbete bland lärarna upplevdes i och med Skolan i rörelse, men endast till en början. Det tyngsta med implementeringen av programmet var enligt intervjupersonerna tankeskiftet som krävdes för att i praktiken kunna arbeta med de nya metoderna och skapa nya vanor. Då tankeskiftet väl skett och den nya arbetspraxisen kändes bekant, upplevdes inte längre programmet som merarbete. Tankearbetet kring reformens värderingar tolkar jag som meningsskapande. Som Schmidt och Datnow (2005) konstaterade är detta ett avgörande steg för att en lärare ska kunna implementera programmet. Meningsskapande handlar om att förstå sig på orsaken till förändringen och förståelse

för varför det nya är bättre än det gamla. Med andra ord är det meningsskapande som känns som merarbete, tills förståelsen skapats.

Utveckling av nya lärmiljöer

En annan direkt inverkan på lärares arbete i och med Skolan i rörelse var att skol- och lärmiljön ser annorlunda ut. Det finns en mycket större variation på hur klassrum och skolans andra utrymmen kan se ut och utnyttjas. Den varierande lärmiljön upplevdes som positiv då den kan lämpa sig för olika elever. Finansieringen från kommunen i och med att programmet har uppmärksamats mera upplevdes också som en positiv sak. Tack vare denna har skolorna kunnat utveckla skolmiljön för en aktivare vardag.

7.1.2 Forskningsfråga 2 – Vilka faktorer upplever lärare att antingen främjat eller försvagat genomförande av reformen i deras skola?

De främjande faktorerna för implementeringen av programmet var följande: *Kollegiets positiva och attityder och kollegialt stöd, lärarens egna attityder och värderingar, lärarens kompetens, rektorns stödande roll och kommunens stöd.*

Kollegiets positiva attityder och kollegialt stöd

Kollegiets positiva attityd till reformen hade en stor inverkan på implementeringen. Kollegiets gemensamma förståelse för nyttan av reformen främjade samarbete och stöd bland kollegorna. Samarbetet handlade om delande av kunskap, stöd och individer med drivkraft. Jag kopplar detta ihop till Hargreaves (1993) teori om kollegialt samarbete, där han hävdar att lärarutvecklingen främjas av att lära sig av varandra, dela idéer och utveckla sin expertis tillsammans. Förtroende och stöd som utvecklas under kollegialt samarbete förbättrar lärares beredskap för att utforska nytt, utvecklas och ta risker och kan ses som en bro mellan lärarutveckling och skolutveckling. Tilliten och det gemensamma ansvarets vikt är något som Sahlberg (2010) också lyfter fram i förändringsprocesser inom utbildningar. Programmet Skolan i rörelse framhäver personalsamarbete och cirkulering av ansvar som en viktig del av skapande av verksametskulturen. Programmet anser att implementeringen gynnas av delat ansvar samt att det minskar risken på för stort ansvar på enskilda individer. På basen av resultaten kan man tydligt se att i de skolor där det kollegiala samarbetet fungerade, hade det både en främjande effekt på implementeringen av programmet och resulterade i jämnare fördelning av ansvar.

Lärarens egna attityder och värderingar

Lärarens attityd angående programmet spelade enligt deltagarna också roll. Att förstå varför reformen är nödvändig var nyckeln till att vilja implementera programmet. Jag tolkar igen detta som meningsskapande bland lärarna och ser det uppdelat i två olika kategorier. Den ena kategorin handlade om individens personliga intresse för motion och välmående. Den andra kategorin handlar om vetenskapen som motiverande källa. Mängden bevis på hur motion främjar lärande och hur stort behovet av motion bland unga är syntes som tydliga motivationskällor för genomförandet av programmet. På basen av dessa svar kan man konstatera att lärarna hade förstått syftet med programmet och tycker att är meningsfullt att arbeta med det. Det stora intresset för vetenskapliga bevis som motivering kopplar jag åter igen ihop med finländska läraryrkets särdrag. Finländska lärare är högt utbildade och måste basera sin undervisning på basen av forskning (Hammerness, Ahtiainen, & Sahlberg, 2017). Detta syns tydligt i hur de tagit reda på saker och skapat mening angående programmet.

Lärarens kompetens

Lärare som hade studerat gymnastik eller annat dylikt tidigare kunde dra nytta av sin utbildning under förverkligande av programmet. Lärare som upplevde att de inte hade tillräckligt med kunskap, hade gjort informationssökning själva och tagit initiativ till att fortbilda sig. Jag tolkar lärarnas initiativtagande som ett uttryck för starkt professionellt agentskap. Som Hökka och Eteläpelto (2014) konstaterat, ställs det i och med reformer nya krav på lärares kunskaper. Ifall läraren har ett starkt professionellt agentskap kommer hen också att engagera sig mera i arbetet, vara öppen för mera utveckling och delande av lärande. Alla intervjupersoner hade försökt använda sig av sina tidigare kunskaper och om dessa inte räckte till, hade de engagerat sig inom området och försökt fortbilda sig. Dessutom märktes en väldigt öppen inställning till programmet bland lärarna och likaså delande av kunskap. Alla faktorer i dessa fall indikerar på ett starkt professionellt agentskap bland deltagarna.

Rektorns stödande roll

I skolor där programmet fungerade hade rektorns syn på programmet en stor inverkan på kollegiet och implementeringen. Lärarna uppskattade då rektorn informerade, uppmuntrade och vägledde dem inom programmet. En balans mellan frihet och ansvar samt tillit var viktiga faktorer. Balansen mellan frihet och ansvar kopplar jag till modeller som Schmidt och Datnows (2005) förespråkar. I dessa modeller finns det utrymme för lärarens egen utveckling av definitioner på reformen, men samtidigt erbjuds det tillräckligt information och redskap. Dessutom behöver lärare emotionellt stöd för att våga

ändra sin klassrumspraxis och detta har i dessa fall kommit från rektorn i skolorna. Tilldelning av resurser och omstrukturering var också avgörande för att reformen kunde implementeras hållbart. Som Pulkkinen et al. (2019) hävdar, ska rektorer när de tilldelar resurser i skolor klara av att se reformen från ett pedagogiskt perspektiv, inte endast ett administrativt, för att kunna använda resurserna på ett sätt som stöder de pedagogiska målen i reformen. På basen av svaren tolkar jag det som att rektorerna i de flesta skolor har klarat av det väl.

Kommunens stöd

Kommunens ekonomiska men också s.k. mentala stöd uppskattades bland deltagarna. Att programmet syns och att kommunen engagerar sig i det upplevdes som motiverande. Synligheten fungerade som påminnelse och engagemanget gav bekräftelse åt lärare att programmet stöds. Deltagarna lyfte fram hur viktigt kommunens finansiella stöd var och är för att kunna förverkliga varsamheten. På samma sätt som rektorn ledarskap där det upplevdes viktigt med information, tillhandahållande av redskap och emotionellt stöd (Schmidt & Datnow, 2005), anser jag att liknande mönster finns här. Synligheten kan kopplas till information och emotionellt stöd från kommunen och det finansiella stödet till tillhandahållande av redskap. Kommunen och rektorer har med andra ord liknande nyckeluppgifter som ledare, dessa förverkligas bara på olika nivåer och sätt. Synligheten och att man satsar på programmet kan också kopplas till en slags gemensam syn på reformen. Den gemensamma synen förespråkas i modeller där både uppifrån och ner samt nerifrån och upp metoder används under implementeringen (Ramberg, 2014).

De försvagande faktorerna under implementeringen av programmet var följande: *lära-rens kompetenser och känsla av möjlighet att utveckla dem, stort eget ansvar och merarbete, kollegiets attityder och brist på samarbete och strukturer i skolan*

Lärarens kompetenser och känsla av möjlighet till att utveckla dem

Deltagarna upplevde alla att de kunde genomföra programmet till en viss grad, en del mera och andra mindre. Trots detta uttrycktes ett behov av mera kompetens och fortbildning. Praktiska tips på hur man implementerar mera motion i undervisningspraxis var den största efterfrågan. Detta väcker frågan om hur mycket ansvar lärare själva ska ha under implementeringen. Som tidigare nämnt har den mest förespråkade ledningsmetoden ansetts vara en kombination av nerifrån och upp samt uppifrån och ner metoder. Fastän programmet Skolan i rörelse försöker använda sig av denna metod genom att ge frihet åt varje skola och lärare att utveckla programmet på eget sätt, samt att ge

ansvar åt kommunen att leda programmet, kan man undra ifall det ändå är ett för stort ansvar på läraren som individ. Ifall läraren inte upplever att hen har tillräckligt med information eller kompetens, som resulterar i ett misslyckat meningsskapande, finns det risk att klassrumspraxisen inte förändras (Schmidt & Datnow, 2005). Det skapar med andra ord ett stort ansvar för kommunen att tillhandahålla information och redskap men samtidigt inte kontrollera lärares arbetssätt. Svenskspråkigt material fanns det också efterfrågan på, vilket i många fall kan inverka på hur lärare har möjlighet att anskaffa kompetens. Jag tolkar bristen på svenskspråkigt material som ett potentiellt hinder för meningsskapande och därefter implementering av programmet.

Stort eget ansvar och merarbete

Upplevelsen av merarbete grundade sig på känslan av brist på kompetens eller information. Fastän lärare delade programmets värderingar blev implementeringen en belastning ifall man inte hade de rätta redskapen att utföra arbetet med. Det egna intresset spelade en avgörande roll i implementeringen och skapade en känsla av stort eget ansvar. Denna kategori har mycket med den ovanstående kategorin att göra. Det kan kopplas till samma teorier om meningsskapande och ledarskap, men här framförs ännu tydligare hur lärare i studien upplevde att det är på deras eget ansvar att ha intresse för programmet för att kunna genomföra det. Det egna intresset tolkades bland deltagarna på varierande sätt. Vissa ansåg det bara som en positiv sak, medan andra upplevde att det kan vara problematiskt med tanke på att få programmet att förverkligas jämnt både inom skolan och överlag i Helsingfors. En önskan om mera vägledning och fortbildning framfördes som en lösning på detta. Att lärarna upplevde stort eget ansvar kan vara riskabelt med tanke på att skapa en hållbar verksamhetskultur. Programmet Skolan i rörelse har försökt undvika att lärare ska känna på just det här sättet genom att uppmuntra skolorna till att antingen cirkulera ansvaret eller skapa team som tillsammans utvecklar och ansvarar för verksamheten.

Kollegiets negativa attityder och brist på samarbete

I de skolor där programmet fungerade inverkade enstaka individers negativa attityd inte på de andra lärarnas attityd och prestation. I en skola där majoriteten av lärarna var negativa hade det en dämpande effekt, programmet fick inte fart och glömdes bort. Detta kan kopplas till Hargreaves (1993) teori om konstruerade kollegium. I dessa kollegium är samarbetet påtvingat och obligatoriskt vilket försvagar det spontana samarbetet och lärare i dessa kollegium känner sig övertalade till att arbeta med utvecklingsförslag. Det spontana samarbetet och möten som inte är kopplat till tid och plats, som det är i detta fall, är enligt Hargreaves (1993) nyckeln till att dela idéer och samarbeta. Ifall dessa

element inte finns med kan det vara svårare att utveckla och implementera nya idéer. Detta kan eventuellt också kopplas till att utifrån påtryckta samarbeten kan skapa motstridiga attityder angående kollegialt samarbete (Vangrieken et al., 2015). I en skola syntes det tydligt att programmet bromsats för att enstaka individer i kollegiet inte ville ändra på sin klassrumspraxis. Jag tolkar det som en negativ effekt av starkt professionellt agenskap, där det är i för stark koppling till engagemanget i sitt eget ämne eller arbetsområde. Då är resultatet en motvilja till samarbete och gränsöverskridande planering, skapande av delad mening och organisatorisk utveckling (Hökkä & Eteläpelto, 2014).

Strukturer i skolan

I skolor där programmet inte implementerats på ett fungerande sätt kunde man se att strukturen i skolan inte stödde programmets mål. Tidsbrist var en faktor som uppkom under intervjuerna, vilket går hand i hand med strukturen. Ifall skolans strukturer inte skapar tid för verksamheten, finns den inte heller. Det behövs både tid för att utveckla verksamheten och för att utföra den. Jag tolkar detta som ett större behov av rektorns ledarskap i dessa skolor, eftersom de har möjlighet att inverka på dessa strukturer. Det är rektorn som har ansvar för att skapa skolkulturer som främjar förändringen (Peterson & Deal, 1998). För att kunna skapa dessa skolkulturer måste också rektorn använda sig av den kunskap hen har om de kontextuella faktorerna i skolan för att kunna implementera programmet på bästa möjliga sätt (Nguyen & Hunter, 2018). Dock kan man också svänga frågan till hur väl rektorerna har blivit informerade och förberedda för reformen. För att adekvat kunna leda en reform som stöder de pedagogiska målen måste rektorerna i god tid informeras och förberedas för reformen (Pulkkinen et al., 2019). Huruvida detta skett eller inte kan inte jag ta ställning till.

7.1.3 Forskningsfråga 3 – Hur upplever lärare att Skolan i rörelse fungerar?

Majoriteten av intervjupersonerna upplevde att programmet fungerade. Fastän de flesta ansåg att programmet fungerade, fanns det ändå ett visst missnöje och en vision om att den kunde fungera ännu bättre. De flesta upplevde att de på sitt eget sätt och i en viss mån kan förverkliga programmet. Dock svarade majoriteten att de upplever att de behöver eller önskar mera kompetens eller fortbildning. Detta går i enlighet med resultaten i programmets egen utvärdering "Bedömning av nuläget", som presenterades i kapitel 2.

Ett par lärare upplevde att programmet inte fungerade i deras skolor. Orsakerna kan vara många men de synligaste orsakerna handlade om strukturer i skolorna som inte stödde implementeringen och brist på intresse bland kollegiet. Angående strukturerna i skolan kan man tolka det som att programmet inte har implementerats i grunden i dessa skolor. Rektorns roll att ändra på strukturer för att skapa tid för verksamheten är stor. Utan en rektor som aktivt arbetar för implementeringen har inte heller lärarna möjlighet att genomföra verksamheten. Kollegiets negativa attityder hade en stor inverkan på implementeringen av programmet, speciellt i en skola. Detta går i linje med Hargreaves (1993) definition på konstruerade kollegium där det inte skapas spontant stödande funktioner och med att utifrån påtryckta samarbeten kan skapa motstridiga attityder angående kollegialt samarbete (Vangrieken et al., 2015). Som nämnt, har dock Skolan i rörelse försökt ta detta i betraktande genom att uppmana skolorna att antingen cirkulera ansvaret för verksamheten eller skapa team som utvecklar och ansvarar för den.

Fastän den andra forskningsfrågan söker efter faktorer som främjar och försvagar implementeringen, svarar den också samtidigt på denna fråga. Tack vare den får man en djupare bild om vad lärarna upplever att fungerar och inte och orsakerna till det.

8 Tillförlitlighet

Genom att bekanta mig med både programmet Skolan i rörelse och tidigare forskning om utbildningsreformer försökte jag skapa en helhetsuppfattning om programmet och hela fenomenet. Den tidigare forskningen gav mig riktlinjer om vad som kan vara värdefullt att ta i betraktande under intervjuerna och vilka frågor som kan vara relevanta.

Jag som använde mig av intervjuer som metod måste bekanta mig med ansatsen före datainsamlingen började för att veta vilka faktorer som där kan inverka på resultatet. Intervjun testades ett par gånger på utomstående personer, för att märka eventuella brister eller oklarheter i intervjufrågorna. Jag strävade efter att skapa en trygg miljö genom att hålla intervjuerna på intervjupersonernas arbetsplats. Arbetsplatsen är en bekant miljö för dem och är den rätta kontexten för studiens syfte, dessutom underlättade detta på deltagandet i studien då intervjun kunde ske direkt efter arbetsdagen eller under t.ex. en håltimme. Genom att ställa frågorna på ett sätt som var öppet för tilläggsfrågor från båda parterna samt diskutera med intervjupersonen både före och efter intervjun försökte jag också bidra till den trygga miljön och skapa helhetsuppfattningar om individen som deltog. Jag gjorde mitt bästa för att inte ställa ledande frågor eller antyda personliga åsikter under intervjuerna genom att hålla mig till mina intervjufrågor. Intervjupersonerna som hade ställt upp tack vare att en annan lärare frågat dem, var medvetna om min koppling till denna person.

På samma sätt som jag bekantade mig med intervju som metod, bekantade jag mig med kvalitativa analyser och hur man som forskare på ett tillförlitligt sätt kan framföra resultaten. Som skribent har jag försökt framföra och tolka deltagarna på ett sätt som ska vara så nära deras egen åsikt som möjligt. Dock finns det alltid risk inom kvalitativ forskning att man missuppfattar eller tolkar saker på olika sätt. Genom att transkribera intervjuerna så fort som möjligt efter intervjun, försökte jag minska på att inte minnas kontexten i intervjuvaren.

I studien deltog åtta personer, vilket betyder att det inte går att dra några allmängiltiga slutsatser. Målet med kvalitativa studier är inte heller det, men det är värt att nämnas. Att hitta frivilliga informanter var mycket svårare än jag trodde och alla som deltog i studien hade en positiv inställning till programmet och tyckte att den var viktig. Detta har självklart en inverkan på variansen av resultaten, denna studie saknar svar från lärare som eventuellt inte delar värderingar med programmet.

9 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka lärares uppfattningar om hur programmet Skolan i rörelse har inverkat på deras arbete och hur de upplever att programmet fungerar. Dessutom var jag intresserad av vilka faktorer som främjat eller försvagat implementeringen av programmet. Detta för att skapa en uppfattning om hur Skolan i rörelse upplevs bland lärare i Helsingfors och bidra med information om hur programmet kan stödas i framtiden. Eftersom jag var intresserad av lärares upplevelser, attityder och tankar valde jag att samla in data genom semistrukturerade intervjuer.

Resultaten visade att lärarna upplevde att reformen har haft en positiv inverkan på deras arbete men att programmet delvis skapar merarbete. De positiva effekterna av programmet uppstår då lärare känner att de har kompetens för att använda arbetsmetoderna rätt. Känslan av merarbete p.g.a. programmet uppstår i motsatt situation, då lärare upplever att de inte har den rätta kompetensen. Andra avgörande faktorer för implementering av programmet var kollegialt samarbete, rektorns stöd, kommunens stöd och lärares egna attityder och värderingar. Enligt resultaten fungerar programmet i skolor där rektorns ledarskap och det kollegiala samarbetet fungerar och där lärarna upplever sig ha tillräcklig kompetens. Till skillnad från detta fungerar reformen inte lika väl i skolor där det kollegiala samarbetet inte fungerar och strukturerna i skolan inte stöder verksamheten. Känslan av brist på kompetens är alltså inte avgörande ifall ledarskapet fungerar och kollegiets attityd till reformen är positiv. Denna studie bekräftade den tidigare tanken om reformer; reformer är komplexa fenomen och berör många parter som är beroende av varandra.

Resultaten gick att koppla till varierande tidigare forskning. De mest synliga kopplingarna syntes i lärares meningsskapande, det kollegiala samarbetet, rektorns samt kommunens ledarskap och lärares professionella agentskap. Lärares meningsskapande syntes i deras förståelse för nyttan av programmet och deras eget initiativ till informationssökning och fortbildning då de upplevde att deras kunskap eller kompetens inte var tillräcklig. Det kollegiala samarbetet syntes tydligt i både positiv och negativ kontext. Där det kollegiala samarbetet fungerade hade det en främjande effekt på implementeringen och genomförande av programmet. I kontrast till detta hade programmet inte rotats i verksamheten eller tagit fart i skolor där det kollegiala samarbetet inte fungerade. Rektorns ledarskap och stöd kunde också jämföras med tidigare forskning, där man framhäver vikten i att kunna leda pedagogiskt, inte endast

administrativt, att förstå programmet i koppling till sin skolas kontext och att kunna tilldela resurser på ett sätt som stöder implementeringen. I de flesta fall i denna studie hade rektorn lyckats med detta, men i de skolor där programmet inte upplevdes fungera, kunde man också se brister i rektorns ledarskap. Vad gäller kommunen gick också tidigare forskning hand i hand med intervjupersonernas upplevelser. Kommunen måste leda och tillhandahålla resurser och redskap, men samtidigt ge frihet åt lärare att utvecklas i egen takt. Personerna som utarbetat programmet Skolan i rörelse har varit välmedvetna om vilken implementeringsstrategi de valt. De skriver att de använder sig av nerifrån och upp metoden, att lärarna själva får förverkliga verksamheten på eget sätt i skolan. Jag tolkar detta som deras försök att skapa utrymme för lärarnas meningsskapande, agentskap och ett sätt att beakta kontextuella faktorer, vilka måste få utrymme för att förändringen ska vara hållbar. Dessutom ska kommunerna ansvara för projekten, vilket gör det till en blandning av nerifrån och upp- samt uppifrån och ner metoder, som är det som har förespråkats inom reformforskning. Programmet har också tagit i betraktande hur verksamhetskulturen ska bli en gemensam sådan bland hela personalen. Genom att tillsammans skapa metoder och mål samt följa upp dessa kan man öka personalens delaktighet och engagemang. Programmet lyfter fram riskerna med att låta enskilda individer bära ansvaret för verksamheten och uppmuntrar därför skolorna att låta ansvaret cirkulera.

Det som under studien förvånade mig mest var svårigheten att hitta lärare som ville ställa upp för intervjuerna. Mitt första antagande var att det berodde på lärarnas arbetsmängd. Mängden utvärderingar och nya arbetsuppgifter som faller på lärare gör det förståeligt att en extra intervju inte är en prioritet. Dock uttrycktes det i Skolan i rörelses egen utvärdering en saknad av fortbildning och kompetens angående programmet, vilket jag trodde skulle vara en motivering till att lärare vill ställa upp, för att få sin röst hörd. Delvis antog jag fel och kan endast spekulera varför. Ifall man i det stora hela skulle önska att lärares röster hörs i forskningar, borde det också skapas tid för dem att få delta, t.o.m. under arbetstid.

Fortsatt forskning kunde ha en snävare ansats än vad denna studie hade. Det skulle vara intressant att veta hur lärare upplever att programmet fungerar beroende på klassens storlek och elevernas egenskaper. Eftersom det i materialet framkom attityder som beskrevs som "gammaldags attityd" som syftar på en syn om att elever ska sitta stilla och vara tysta, kunde det också vara intressant att forska i om lärare är rädda för att tappa kontrollen då man inför mera motion och aktivitet i klassrummet. Aktiviteten i skolorna får ett alltmer brett spektrum, det handlar inte bara om att höja pulsen utan

också om att varva ner och lära sig att ta det lugnt. Detta öppnar också nya möjligheter för forskning, hur detta inverkar på lärare respektive elever. Hittills har man främst haft fokus på hur aktiviteten inverkar på elevernas prestation, men det kunde eventuellt vara givande att fokusera också på hur lärare upplever dessa pauser och aktiviteter, både från ett mentalt och fysiskt perspektiv. Eftersom lärarstuderande för tillfället lär sig mera om programmet under studietiden kommer det i framtiden vara intressant att se hur detta syns i klassrumspraxis, skolkulturer och lärares attityder. Skillnaden mellan finsk – och svenskspråkiga skolor kunde eventuellt också bidra med värdefull information.

Den här studien sökte efter svaret på frågan hur lärare upplever att reformen fungerar, vilket gör att utgångspunkten är väldigt bred. Därför kan denna studies resultat användas för att skapa en uppfattning om var det finns utvecklingsbehov i framtiden. Förståelse för varför programmet är viktigt finns klart bland lärarna. Genom att fortsätta stöda programmet på alla nivåer och lyssna på lärares behov, kan programmet säkert fortsätta utvecklas och förhoppningsvis bli en del av varje barns vardag i Finland.

Källor

- Ahtonen, T., Blomberg, K., Kallio, J., Kari, J., Karvinen, J., Kelhä, O., ... Viikari, M. (u.å). *Handboken om resan till en Skola i rörelse*. Hämtad från https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/skolan-i-rorelse_handbok_web.pdf
- Aira, A., Turpeinen, S., & Laine, K. (2019). Riksomfattande nätverk som stöd för skolornas verksamhet: Utveckling av programmet skolan i rörelse och spetsprojektets genomförande. *LIKES Research Reports on Physical Activity and Health* 359. Hämtad 01.04.2020 från https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/khr-sv-web_small.pdf
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models : theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. (Doktorsavhandling, Helsingfors universitet, Helsingfors). Hämtad 05.04.2020 från <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/208038>
- Bliss, C., & Wanless, S. (2018). Development and initial investigation of a self-report measure of teachers' readiness to implement. *Journal of Educational Change*, 19(2), 269-291. doi:10.1007/s10833-018-9324-5
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230. doi:10.3102/00346543073002125
- Bryman, A. (1994). *Analyzing qualitative data* [Elektronisk resurs]. Hämtad från <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=4fd89c68-11d1-40a7-9dde-088bfc667a2e%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=72371&db=nlebk>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 [översatt] uppl.) Malmö: Liber 2011.
- Calhoun, C. (2002). *Dictionary of the social sciences* [Elektronisk resurs]. Hämtad från <https://www-oxfordreference-com.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/acref/9780195123715.001.0001/acref-9780195123715>

- Datnow, A. (2012). Teacher Agency in Educational Reform: Lessons from Social Networks Research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201. doi: 10.1086/667708
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. doi:10.1080/14681360701877743
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. doi:10.1016/j.tate.2005.03.001
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479. doi:10.3102/00346543072003433
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi:10.1086/231294
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544. doi: 10.1007/s10833-016-9289-1
- Forskningsetiska delegationen TENK. (2019). Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019. Hämtad 09.12.2019 från https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lh-mistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007
- Hammerness, K., Ahtiainen, R., Sahlberg, P. (2017). *Empowered educators in Finland : how high – performing systems shape teaching quality*. [Elektronisk resurs] Hämtad från <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=4819025>
- Hargreaves, A. (1993). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Bloomsbury Publishing Plc.

- Hsieh, S., Fung, D., Tsai, H., Chang, Y., Huang, C., & Hung, T. (2018). Differences in working memory as a function of physical activity in children. *Neuropsychology*, 32(7), 797-808. doi:10.1037/neu0000473
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52. doi:10.1177/0022487113504220
- Kamijo, K., Pontifex, M. B., O'Leary, K. C., Scudder, M. R., Wu, C., Castelli, D. M., & Hillman, C. H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14(5), 1046-1058. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01054.x
- Kantomaa, M. T., Sramataakis, E., Kankaanpää, A., Kaakinen, M., Rodriguez, A., Taanila, A., Ahonen, T., Järvelin, M.-J., & Tammelin, T. (2013). Physical activity and obesity mediate the association between childhood motor function and adolescents' academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*, 110(5), 1917-1922. doi:10.1073/pnas.1214574110
- Kezar, A. J. (2012). Bottom-up/top-down leadership: Contradiction or hidden phenomenon. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 725-760. doi:10.1353/jhe.2012.0030
- Kokko, S., & Martin, L. (2019). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Statens Idrottsråd. Hämtad 20.03.2020 https://www.jyu.fi/sport/vln/liitu-raportti_web_28012019-1.pdf
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303. doi:10.1177/1741143207087778
- Liikkuva koulu. (2016a). Tutkimus ja seuranta. Hämtad från <https://liikkuvakoulu.fi/tutkimus>
- Liikkuva koulu. (2016b). Syftet med programmet Skolan i rörelse. Hämtad från <https://liikkuvakoulu.fi/svenska>
- Liikkuva koulu. (2016c). Bedömning av nuläget. Hämtad från <https://liikkuvakoulu.fi/nulaget>

- Lukacs, K. S., & Galluzzo, G. R. (2014). Beyond empty vessels and bridges: Toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100–106. doi:10.1080/13664530.2013.856338
- Metsämuuronen, J. (2017) *Essentials of research methods in human sciences: Volume 1, Elementary basics* (4., [översatt] uppl.). New Delhi: SAGE Publications India Pvt Ltd 2017.
- Nguyen, T. D., Hunter, S. (2018). Towards an understanding of dynamics among teachers, teacher leaders, and administrators in a teacher-led school reform. *Journal of Educational Change*, 19(4), 539–565. doi:10.1007/s10833-017-9316-x
- Paloniemi, S., & Collin, K. (2012). Discursive power and creativity in inter – professional work. *Vocations and Learning*, 5(1), 23-40. doi:10.1007/s12186-011-9064-7
- Peterson K. D., & Deal T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. (Realizing a Positive School Climate). *Educational Leadership*, 56(1), 28-31.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. (2016) Large-scale curriculum reform in Finland exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22 – 40. Doi: 10.1080/09585176.2016.1179205
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23. doi:10.1007/s10833-010-9140-z
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Pirttimaa, R., & Jahnukainen, M. (2019). Principals' views on changes in the provision of support for learning and schooling in Finland after educational reform. *Journal of Educational Change*, 20(1), 137-163. doi:10.1007/s10833-018-9334-3
- Ramberg, M. R. (2014). What makes reform work? –School-based conditions as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies*, 7(6), 46-65. doi:10.5539/ies.v7n6p46
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61. doi: 10.1007/s10833-008-9098-2

- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185. doi: 10.1007/s10833-011-9157-y
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0 : What can the world Learn From Educational Change in Finland?* [Elektronisk resurs] (2. uppl.). Hämtad från <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=3f5a5968-11d5-422a-93a6-56427de5a25d%40pdc-v-sess-mgr03&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=979838&db=nlebk>
- Schmidt, M., Datnow, A. (2005). Teacher's sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.006
- Syväoja, H. (2015). Kropp och rörelse – effektiv hjärna. Vilken betydelse har motion för inläring? (Forskningsreferat 2015) Hämtad från Skolan i rörelses webbplats: <https://liikkuvakoulu.fi/material>
- Syväoja, H. J., Kantomaa, M. T., Ahonen, T., Hakonen, H., & Kankaanpää, A. (2013). Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in Finnish children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 45(11), 2098- 2104. doi:10.1249/MSS.0b013e318296d7b8
- Syväoja, H. J., Tammelin, T. H., Ahonen, T., Kankaanpää, A., & Kantomaa, M. T. (2014). The associations of objectively measured physical activity and sedentary time with cognitive functions in school-aged children. *PloS One*, 9(7), e103559. doi:10.1371/journal.pone.0103559
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. doi:10.1016/j.tate.2017.01.010
- Tuomi J, & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* [Elektronisk resurs] (2. uppl.). Hämtad från <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/9789520400118>
- UKK- instituutti. (2019) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU)*.

Hämtad 02.02.2020 från [https://www.ukkinstituutti.fi/tutkimus/tutkimushakemisto/91/lasten_ja_nuorten_liikuntakayttaytyminen_suomessa_\(liitu\)](https://www.ukkinstituutti.fi/tutkimus/tutkimushakemisto/91/lasten_ja_nuorten_liikuntakayttaytyminen_suomessa_(liitu))*

Undervisnings- och kulturministeriet, (u.å). Programmet Skolan i rörelse utvidgas.

Hämtad från <https://minedu.fi/sv/skolan-i-rorelse>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395-404. doi:10.1016/j.ijer.2010.04.003

Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15-33. doi:10.1080/13639080802709620

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. doi:10.1287/orsc.1050.0133

Welzel, C., & Inglehart, R. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, 97(1), 43-63. doi: 10.1007/s11205-009-9557-z

Bilagor

BILAGA 1

Följebrev

Hej!

Jag studerar allmän- och vuxenpedagogik på Helsingfors universitet och håller som bäst på att skriva min magisteravhandling. Jag har valt att skriva om reformen Skolan i rörelse, från lärares perspektiv. Jag intresserar mig över hur lärare upplever att Skolan i rörelse har inverkat på deras arbete. Dessutom intresserar jag mig över vilka faktorer lärarna upplever att ha varit avgörande i antingen lyckandes eller misslyckandes av genomförande av reformen. Jag hoppas på att resultaten kunde ge en inblick i hur denna reform upplevats bland lärare och på så sätt bidra med kunskap om vilka faktorer som kan spela roll i implementeringen av reformen och hur programmet kan förbättras och stödas i längden.

Datainsamlingen kommer att ske via intervjuer och jag söker efter lågstadielärare från Helsingfors att intervjua. Deltagandet är frivilligt och som intervjuerson kan och får du avbryta ditt deltagande när som helst utan orsak. Platsen och tiden för intervjun bestäms enligt önskemål.

Intervjuerna bandas in för att sedan transkriberas och analyseras. Intervjun varar i ca. 1 timme. All data hanteras konfidentiellt och ditt namn kommer inte att kopplas till intervjun eller avhandlingen. Intervjumaterialet kommer att förvaras på universitetets server bakom lösenord.

Var gärna i kontakt med mig eller min handledare Gunilla Holm ifall du vill ha mera information eller ifall du har möjlighet och intresse av att delta i min studie.

Mvh

Linnea Lindgård (linnea.lindgard@helsinki.fi)

044 0612 955

Gunilla Holm (gunilla.holm@helsinki.fi)

BILAGA 2

Facebook status

Känner du någon eller kanske du själv är lågstadielärare i Helsingfors? Jag söker informanter för min magisteravhandling och skriver om hur reformen 'Skolan i rörelse' har inverkat på lärares arbete. Datainsamlingen sker via intervjuer, som tar mellan 30–60 minuter. Jag hoppas på att resultaten kunde ge en inblick i hur denna reform upplevs bland lärare och på så sätt bidra med kunskap om vilka faktorer som kan spela roll i implementeringen av reformen och hur programmet kan förbättras och stödas i längden. Ifall du känner någon du tror att ens lite kunde ha intresse av att delta, så fråga gärna dem.

Jag är otroligt tacksam för all hjälp jag får!

För mera information/kontakt: linnea.lindgard@helsinki.fi

Min handledare: gunilla.holm@helsinki.fi